

Міністерство освіти і науки України  
Сумський державний педагогічний університет  
імені А. С. Макаренка

# НАУКОВІ ПОШУКИ

Збірник наукових праць молодих учених

Збірник засновано у 2009 році  
Випуск 11

Суми – 2014

УДК 37(082)

ББК 74.58

Н 34

Друкується згідно з рішенням редакційно-видавничої 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.; **Крамська С. Г.**, к.пед. наук, доц.; **Кириленко Н. І.**, к.філол.н., доц.; **Голубцова Ю. І.**, к.біол.н., доц.; **Голубкова Н. Л.**, ст. викл.; **Радько Н. М.**, ст. викл.; **Шоломій Л. О.**, відповідальний секретар.

**Н 34 Наукові пошуки** : зб. наук. пр. молодих учених. Вип. 11 / за ред. проф. А. А. Сбруєвої. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – 242 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 імені А. С. Макаренка, 2014

## ЗМІСТ

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

<b>Беккер А. В.</b> Сутнісні характеристики здоров'язбережувальної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури.....	6
<b>Венгеровський Я. С.</b> Підготовка майбутніх учителів початкової школи до організації краєзнавчої роботи в загальноосвітніх навчальних закладах. ....	12
<b>Ганненко І. А.</b> Шляхи підвищення професійної компетентності сучасного учителя.....	19
<b>Живодьор В. Ф., Терно Л. С.</b> Методологічні засади естетичної освіти у структурі підготовки майбутнього вчителя. ....	25
<b>Клименченко Т. Г., Гриб Т. О.</b> Сутність, зміст, завдання та основні принципи фізичного виховання студентів ВНЗ у сучасних умовах. ....	30
<b>Кобзар М. І.</b> Національно-патріотичне виховання студентської молоді: понятійний аспект. ....	36
<b>Лопарева А. С.</b> Пізнавальна творча активність як провідний чинник самореалізації креативного потенціалу студентів вищого навчального закладу. ....	43
<b>Мелюшкина В. В., Рубаненко А. В.</b> Стимулювання активності фізкультурної діяльності студентів вищого навчального закладу. ....	49
<b>Совгир Л. М.</b> Застосування методу проектів у процесі навчання студентів економічного профілю. ....	55
<b>Телевна Т. І.</b> Сутність і особливості навчально-пізнавальної активності майбутніх вчителів. ....	59
<b>Янченко Ю. І.</b> Сутність та шляхи формування громадянської активності майбутніх педагогів у законодавчій освітній базі України. ....	65

### РОЗДІЛ ІІ. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

<b>Авраменко Т. В.</b> Михайло Грушевський та його внесок у розвиток педагогічної думки України. ....	73
<b>Клименко А. С.</b> Реформаторська політика гетьманського уряду в галузі вищої освіти (квітень – грудень 1918 року).....	77

<b>Кушніров М.О.</b> Виховна цінність пам'яток Київської Русі. ....	82
<b>Лавошнік Б. В.</b> Особливості організації навчальної роботи в університетах України в XIX ст. – на початку XX ст. ....	88
<b>Самойлова Ю. І.</b> Нормативні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Сполучених Штатів Америки. ....	92
<b>Сьома С. О.</b> Дослідницька робота учнівської молоді в навчальних закладах України (60-ті – 90-ті рр. XX ст.) ....	96

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

<b>Гордієнко І. О.</b> Військово-патріотичне виховання старшокласників в сучасних умовах: провідні напрями й завдання. ....	102
<b>Живодьор В. Ф., Демяненко А. С.</b> Підготовка адміністративного персоналу освітньої установи до здійснення інноваційної діяльності. ....	108
<b>Левченко О. М.</b> Дидактична гра: сутність, мета, структура, види. ....	113
<b>Паладич О. В.</b> Сутнісні характеристики управлінської культури керівника навчального закладу. ....	119

### **РОЗДІЛ IV. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

<b>Аріщенко А. С.</b> Інклюзивне навчання як предмет дослідження у вітчизняному науковому просторі. ....	123
<b>Бестік І. О.</b> Розвиток логопедичної науки у розвинених країнах і в Україні. ....	128
<b>Богданова І. Ю.</b> Соціально-педагогічна підтримка дітей із дистантних сімей. ....	133
<b>Вакуленко О. В.</b> Особливості морального виховання неповнолітніх засуджених у спеціальних виховних установах. ....	139
<b>Глушан А. В.</b> Прийомна сім'я як альтернативна форма сучасного сімейного виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. ....	145
<b>Коробейник А. О.</b> Теоретичне обґрунтування необхідності інклюзивного навчання. ....	151
<b>Костирка В. С.</b> Феномен юного материнства як актуальна проблема сучасної молоді. ....	158

<b>Кравчило Я. О.</b> Організація соціально-педагогічної роботи з багатодітними сім'ями в загальноосвітніх навчальних закладах. ....	163
<b>Куксова Т. Г.</b> Аналіз проблеми соціалізації студентів-першокурсників в умовах вищих навчальних закладів.....	174
<b>Лозицький С. В.</b> Досвід функціонування інституту прийомних сімей за кордоном.....	179
<b>Притака Т. А.</b> Профілактика насильства серед учнів військових ліцеїв-інтернатів як актуальна соціально-педагогічна проблема.....	183
<b>Пронін Є. Г.</b> Організація профілактичної роботи з попередження шкільного насильства.....	190
<b>Савченко Д. В.</b> Історичні засади розвитку волонтерської роботи в зарубіжній та вітчизняній педагогічній думці. ....	195
<b>Швець Е. Р.</b> Соціальна педагогіка як чинник впливу на процес соціалізації особистості. ....	201
<b>Щебетун М. П.</b> Особливості психолого-педагогічної профілактики делінквентної поведінки підлітка.....	209

## РОЗДІЛ V. ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ: ПОШУКИ ІННОВАЦІЙНИХ РІШЕНЬ

<b>Резнік О. В.</b> Теоретичний огляд підходів до визначення поняття «саморозвиток».....	219
<b>Торяник К. О.</b> Моральне виховання учнівської молоді як актуальна соціально-педагогічна проблема. ....	224
<b>Хандурін О. В.</b> Основний зміст та структурні компоненти національної самосвідомості.....	230
<b>Штань О. О.</b> Основні аспекти управління формуванням професійно-творчих умінь учителя. ....	234

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

УДК 378.14:613.9-057.875:[371.124:796]

**А. В. Беккер**

*Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

### СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

*У статті проаналізовано та розглянуто наукові підходи до визначення сутності понять «здоров'я», «здоров'язбереження», «компетентність», «здоров'язбережувальна компетентність». З'ясовано сутнісні характеристики здоров'язбережувальної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури в процесі фахової підготовки.*

**Постановка проблеми.** У Державній програмі «Діти України», Національній доктрині розвитку освіти, Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про фізичну культуру і спорт», Комплексній програмі розвитку фізичної культури і спорту України та інших нормативно-законодавчих документах наголошується на необхідності створення якісних умов у закладах середньої освіти для розвитку особистості учня та збереження його здоров'я.

З метою вирішення означеної проблеми необхідно створити систему знань і вмінь майбутнього вчителя фізичної культури, а саме формування здоров'язбережувальної компетентності майбутнього фахівця в умовах вищого навчального закладу.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблемі формування професійної компетентності педагога, зокрема вчителя фізичної культури, присвячено наукові дослідження В. Абрамової, О. Біляковської, Г. Богданової, В. Гриньової, Г. Лазаренка, В. Логінова, Т. Маркіної, О. Онопрієнко та ін. Здоров'язбереження особистості як складова професійної діяльності фахівця з фізичної культури розглядається в наукових працях В. Бикова,

І. Бріжатої, О. Єжової, В. Єфімової, Т. Зенкової, А. Кирпиченкова, О. Клестової, О. Матафонової, В. Нечепуренка, Т. Овчиннікової, Д. Речапова, С. Романової, Н. Суворової, О. Тутатчикова, М. Федорцевої, Є. Федосімової та ін. Проблему формування здоров'язбережувальної компетентності особистості досліджували Т. Бойченко, А. Бусигін, Д. Воронін, В. Ємельяненко, І. Іваній, В. Лобачев, Н. Поліщук та ін.

**Мета статті** – проаналізувати та визначити сутність поняття «здоров'язбережувальна компетентність» майбутнього вчителя фізичної культури. Відповідно до мети вирішуються такі завдання: 1) розкрити сутність понять «здоров'я», «здоров'язбереження», «компетентність», «формування», «здоров'язбережувальна компетентність»; 2) з'ясувати сутнісні характеристики здоров'язбережувальної компетентності майбутнього фахівця з фізичної культури.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасні вимоги до фахівців, які надають освітні послуги в галузі середньої освіти, значно підвищуються. Одним із напрямів професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури є їх навчання до реалізації здоров'язбережувальної діяльності. Незважаючи на те, що в науковій літературі є низка досліджень, присвячених проблемі застосування компетентнісного підходу в теорії та практиці діяльності вищої школи, питання формування здоров'язбережувальної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури в умовах вищого навчального закладу висвітлено недостатньо. Зокрема, потребує розгляду питання визначення сутнісних характеристик поняття «здоров'язбережувальна компетентність». Саме цим зумовлюється актуальність проблеми, що розглядається в даній науковій статті.

Здоров'язбережувальну компетентність майбутнього вчителя фізичної культури розглядаємо як інтегральну, динамічну рису особистості, що проявляється в здатності організовувати й регулювати здоров'язбережувальну діяльність [3]; готовність майбутніх педагогів кваліфіковано здійснювати, аналізувати і коректувати діяльність із здоров'язбереження у професійному та особистісному аспектах, на основі стійкої мотивації здорового способу життя [5].

Зважаючи на те, що компетентність є результатом набуття особистістю певного досвіду, формування здоров'язбережувальної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури визначається здобуттям теоретичних знань у процесі фахової підготовки та оволодінням практичними вміннями та навичками по здійсненню оздоровчої діяльності під час педагогічної практики в школі, а в подальшому – в професійній діяльності.

У сучасних науково-педагогічних дослідженнях поняття «майбутній фахівець фізичної культури» розглядається як особистість, яка цілеспрямовано здобуває у вищих навчальних закладах кваліфікацію відповідно до певного освітньо-кваліфікаційного рівня в процесі спеціально організованої навчально-виховної діяльності, спрямованої на підготовку до подальшої професійної діяльності щодо підтримки відповідного рівня фізичної культури населення або досягнення вищих спортивних результатів [7].

Важливим аспектом фахової підготовки майбутнього вчителя фізичної культури є формування його професійної компетентності. Професійно-педагогічна компетентність майбутнього вчителя фізичної культури, за визначенням В. Чернякова, являється провідним критерієм характеристики його готовності до педагогічної діяльності як фахівця; комплексом психолого-педагогічних, фізичних та соціальних факторів. Вона визначає рівень його педагогічної готовності до навчально-виховної діяльності та фактором дотримання соціальної спрямованості діяльності та проявляється в особистому стилі педагогічної діяльності, у фаховій кваліфікації вчителя [9].

Як зазначалося вище, одним із основних завдань шкільної фізичної освіти є підвищення рівня здоров'я молодого покоління та створення належних умов для формування особистості учня. З метою вирішення даного завдання існує необхідність формування педагогічних знань і вмінь майбутнього вчителя фізичної культури, необхідних для здійснення здоров'язбережувального педагогічного процесу. Таким чином, з'ясуємо сутнісні характеристики поняття «здоров'язбережувальна компетентність»



з метою чіткого розуміння майбутнім фахівцем основних засад організації роботи зі збереження здоров'я учнів у школі.

У контексті проблеми, що розглядається в науковій статті, однією зі змістових складових здоров'язбережувальної компетентності виокремлюємо поняття «здоров'я», найповніше визначення якого, на нашу думку, надає Т. Бойченко. Дослідниця трактує означене поняття як багатомірний і водночас цілісний феномен гармонійної життєдіяльності людини, що розкривається через стани, явища і процеси формування, збереження, зміцнення, використання (споживання), відновлення та передачі фізичної, психічної, соціальної та духовної складових людини, групи людей та суспільства [2]. Таким чином, поняття «здоров'я» тісно взаємопов'язане з поняттям «здоров'язбережувальна компетентність вчителя фізичної культури».

Вважаємо, що важливою змістовою складовою поняття «здоров'язбережувальна компетентність» є «здоров'язбереження», що розглядається О. Глебовою як процес збереження та закріплення здоров'я, спрямований на перетворення інтелектуальної та емоційної сфер особистості, підвищення ціннісного ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих на основі усвідомлення власної особистісної відповідальності [4].

Якщо говорити власне про поняття «компетентність», то в науково-педагогічній літературі найбільш уживаним є його трактування як здатності людини виконувати певну діяльність, в якій вона глибоко зацікавлена та обізнана [8]. Необхідно зазначити, що компетентність визначається також як властивість особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості [1]. На сучасному етапі компетентність майбутнього фахівця розглядається як результат і продукт діяльності вищої школи, як конкурентоспроможний товар на ринку праці, і, відповідно, репутація вищого навчального закладу.

У Національній рамці кваліфікацій (затвердженій постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341) дається ґрунтовне тлумачення поняття «компетентність»: це набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, що складається із знань,

умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці [6]. Ми поділяємо точку зору А. Белкіна на трактування поняття «компетентність» як сукупності знань, умінь, навичок, способів і засобів досягнення мети, а також уміння актуалізувати опановані знання й уміння у потрібний момент і використати їх у процесі реалізації професійних функцій [1].

Відповідно до теми наукової статті доречно говорити про поняття «формування», оскільки в процесі фахової педагогічної підготовки відбувається формування знань, умінь та навичок майбутнього фахівця. Вважаємо, що доцільно означене поняття також розглядати і як змістову складову здоров'язбережувальної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури. Так, формування особистості визначається як процес становлення людини як соціальної істоти, яке проходить у результаті впливу середовища і виховання на внутрішні сили розвитку [8]. Поняття розвитку особистості і формування особистості дуже близькі, нерідко їх вживають як синоніми.

Таким чином, розглянувши сутнісні характеристики поняття «здоров'язбережувальна компетентність майбутнього вчителя фізичної культури», визначаємо за аналогією: якщо компетентність – це здатність особистості діяти на основі здобутих знань, то здоров'язбережувальна компетентність – це знання і уміння формувати, зберігати і зміцнювати здоров'я людей.

**Висновки.** Отже, нами визначено, що здоров'язбережувальна компетентність майбутнього вчителя фізичної культури – це якість особистості, яка виражається в рівні засвоєння ним соціального досвіду в аспекті здоров'язбереження, спрямованого на збереження власного здоров'я (особистісна спрямованість), здоров'я учнів і вихованців (професійна спрямованість).

Перспективним вбачається визначення педагогічних умов формування здоров'язбережувальної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури в умовах вищого навчального закладу.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Белкин А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А. С. Белкин. – Челябинск : Юж.-Урал.кн.из-во, 2004. – 176 с.
2. Бойченко Т. Є. Валеологія в сучасній системі гуманітарної науки та освіти / Т. Є. Бойченко // Філософські проблеми гуманітарних наук. – 2004. – № 3. – С. 82–92.
3. Воронін Д. Є. Формування здоров'язберігаючої компетентності студентів вищих навчальних закладів засобами фізичного виховання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Воронін Дмитро Євгенович. – Херсон, 2006. – 222 с.
4. Глебова Е. И. Здоровьесбережение как средство повышения эффективности обучения студентов вуза : автореф. дисс. на соискание научн. степени кандидата пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»/ Елена Ивановна Глебова; Российский государственный профессионально-педагогический институт. – Екатеринбург, 2005. – 24 с.
5. Лукашин Ю. В. Формирование здоровьесберегающей компетенции у студентов педагогического вуза : автореф. дисс. на соискан. научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Лукашин Юрий Викторович ; Саратовский государственный университет. – Пенза, 2010. – 23 с.
6. Національна рамка кваліфікацій [Електронний ресурс]. Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.
7. Сущенко Л. П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Людмила Петрівна Сущенко; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2003. – 33 с.
8. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студентів вищих пед. закладів освіти / М. М. Фіцула. – К. : Видавничий центр «Академія», 2000. – 544 с.
9. Черняков В. В. Професійно-педагогічна компетентність в аспекті фахової підготовки майбутніх вчителів фізичної культури [Електронний ресурс] / В. В. Черняков // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія : педагогічні науки ; фізичне виховання та спорт. – 2009. – Вип. 64. – Режим доступу : <http://www.irbis-nbuv.gov.ua>.

**Я. С. Венгеровський**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

*У статті зазначаються окремі аспекти і принципи краєзнавчої роботи, як під час підготовки вчителів початкових класів, так і під час роботи в початковій школі. Основною метою краєзнавчої роботи вчителя початкових класів загальноосвітньої школи необхідно вважати, на думку автора, оволодіння краєзнавчими знаннями учнів, усвідомлення ними їх духовної значущості.*

**Постановка проблеми.** Краєзнавча освіта в наш час відкриває студенту навколишній світ з усією багатогранністю складних взаємовідносин природи, суспільства й особистості, задовольняє потреби в самопізнанні, самореалізації, сприяє формуванню особистісних якостей та ціннісних орієнтацій. Тому тільки за умов якісної краєзнавчої підготовки вчителя відбудеться його становлення як особистості, його соціалізація і професійна діяльність. Це обумовлює необхідність залучення студентів з перших днів навчання до системи засвоєння історико-педагогічних та краєзнавчих знань, умінь і навичок.

**Аналіз актуальних досліджень.** Необхідно зазначити, що проблемі навчання та виховання майбутніх учителів за допомогою краєзнавства приділено значну увагу у працях Ю. Руденка, М. Стельмаховича, В. Струманського та ін. [3, с. 288]. Питання використання краєзнавства в професійній роботі вчителя з учнями початкової школи розкрито в сучасних дослідженнях В. Матіяш [5, с. 112].

**Мета статті.** Розгляд головних умов і принципів використання історико-краєзнавчих знань в підготовці вчителів початкових класів та основних аспектів використання краєзнавчих знань в початковій школі.

**Виклад основного матеріалу.** Якість підготовки студентів до краєзнавчої роботи з учнями в початковій школі вимагає ретельної і плідної роботи викладачів ВНЗ. Саме тому в навчально-виховний процес

Лебединського педагогічного училища імені А. С. Макаренка було впроваджено курс «Історичне краєзнавство», що є не лише одним з етапів теоретичної підготовки студентів, а й засобом створення відповідної морально-психологічної атмосфери в студентському колективі.

Основна ідея створення та впровадження курсу – інтегрувати як краєзнавчі, так і методичні знання студентів, необхідні для ефективної реалізації краєзнавчого принципу викладання у практиці роботи вчителя початкових класів. Мета вивчення студентами курсу – забезпечення ґрунтовної обізнаності зі скарбницею народної педагогічної мудрості, залучення їх до раціонального користування цими знаннями, підготовка до народознавчої та краєзнавчої роботи в школі. Послідовне і цілеспрямоване їх використання в навчально-виховному процесі на основі принципів народності, регіональності, емоційності має на меті відродити та розвинути духовно-моральну культуру громадянина України.

Адаптація майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності на основі врахування особливостей рідного міста чи села спрямовується також на вивчення і дослідження питань історико-педагогічної культури краю. Краєзнавство сприяє оволодінню конкретними знаннями про специфічні особливості розвитку регіону; засвоєння краєзнавчих знань сприяє формуванню в учнів діалектичного мислення. Краєзнавство – це шлях безпосереднього чуттєво-раціонального пізнання конкретних об'єктів довкілля, ефективний засіб патріотичного, трудового, фізичного виховання, розвитку громадської активності та професійної орієнтації.

У процесі навчання студентів краєзнавство виконує такі функції: виховну, освітню, розвивальну, організаційну, мотиваційну, практично-орієнтовану, теоретико-методологічну. Адже, саме вивчення основ історико-педагогічного краєзнавства сприяє вихованню таких якостей як громадянськість, патріотизм, любов до рідного краю; формується творчий підхід до вивчення і використання місцевого історико-педагогічного досвіду, а також індивідуальний стиль діяльності, спрямованість на професію вчителя, повага до педагогічної діяльності, розвиваються комунікативні уміння (слухати, вести діалог, бесіду, ставити питання,

встановлювати особисті контакти тощо), педагогічний такт (на прикладі знайомства з діяльністю кращих учителів краю).

Мотиваційна функція характеризує бажання майбутнього вчителя працювати над формуванням історико-педагогічних, краєзнавчих уявлень учнів початкових класів, спрямованість на здобуття знань і навичок.

Когнітивна функція характеризує взаємодію вчителя з учнями, рівень знань про рідний край, його історію, постаті, які його репрезентують.

Організаційна функція – використання вчителем основних форм організації навчання, нестандартних і нетрадиційних, позакласної історико-педагогічної роботи в загальноосвітній школі (проведення позакласних заходів), організацію шкільних музеїв, тощо.

Залучення студентів до активної педагогічно-краєзнавчої діяльності сприяє впровадженню активних форм і методів у навчально-виховний процес. Особливого значення набуває використання різноманітних дискусій, ділових ігор, завдань творчого та навчально-дослідного характеру, проведення засідань круглих столів, конференцій, педагогічних читань, виставок, захист науково-дослідних робіт тощо. Організація такої роботи сприяє вдосконаленню знань, умінь і навичок студентів з краєзнавчої роботи. Необхідно зазначити, що оновлення форм і методів навчально-виховного процесу сприяють суб'єктній взаємодії студентів з викладачами, з огляду на це завдання носять творчий, дослідницький характер, мають особистісну спрямованість і моделюють різні аспекти краєзнавчої діяльності

Як свідчить досвід, організоване таким чином навчання сприяє успішній підготовці до майбутньої педагогічно-краєзнавчої діяльності вчителів початкових класів. Такий підхід дозволяє значно вдосконалити педагогічно-краєзнавчі знання студентів, сконцентрувати і систематизувати матеріал, чим досягається активність студентів у краєзнавчій роботі. Основна увага акцентується на таких темах курсу: «Предмет і завдання історичного краєзнавства», «Зв'язок історичного краєзнавства з педагогікою», «Мова, як історичне джерело», «Професійна підготовка вчителя початкової школи з краєзнавства» тощо.

Важливим аспектом краєзнавства є педагогічне краєзнавство, яке досліджує історію освіти краю, відомі персоналії, розвиток системи народної освіти і педагогічної думки в етнічних групах, а також історію народної освіти в області, районі, населеному пункті тощо. Об'єктом педагогічного краєзнавства є історія педагогіки того чи іншого краю на тлі загального перебігу подій, а також соціальна (активно-перетворювальна) функція людини, яка виявляється в мистецьких творах, що стають пам'ятками педагогіки, де зібрано досвід поколінь. Саме вивчення курсу педагогічного краєзнавства стає підґрунтям для переосмислення історичних подій минулого в Україні та виховує в майбутнього вчителя національні інтереси, прагнення й почуття.

В цілому аналіз історико-педагогічної літератури з краєзнавства дозволяє дійти висновку, що суттєвість і специфіка краєзнавчої роботи в історії і практиці навчально-виховної роботи з учнями початкових класів надзвичайно багатогранна. Краєзнавство як галузь педагогічного знання ґрунтується на знанні вчителем культури та побуту свого народу, знань про рідний край, а також вмінні донести дітям свої знання, що потребує великого таланту і мистецтва. Краєзнавство базується на історичному, педагогічному, психологічному та географічному аспектах, на здобутках педагогічної науки та методичному досвіді.

Розглянемо деякі аспекти краєзнавчої діяльності в школі. Перед учителем початкових класів постають численні завдання: дбати про фізичний розвиток і загартування дітей; формувати в них моральні цінності: доброту, справедливість, гідність, чесність, людяність; привчати їх до посильної праці на благо рідних, близьких, обслуговувати себе; розвивати їх духовно за допомогою народних казок, пісень, прислів'їв, приказок, ігор тощо; піклуватися про розвиток органів відчуття і сприймання; турбуватися, щоб кожна дитина оволодівала рідною мовою, елементарними знаннями про довкілля; залучати дітей до участі разом з дорослими в народних святах, обрядах для виховання національної свідомості та самосвідомості. Цьому можуть сприяти різні форми навчально-виховної роботи вчителя початкових класів, зокрема використання народного календаря. Наприклад, 18 січня – Голодна кутя або другий Святвечір. Учні пропонується

розповідь про те, що весь цей день віруючі люди нічого не їдять – постують. Сідають вечеряти, коли вже засяє вечірня зоря. Мета такого повідомлення: пояснити стиль поведінки людини, визначити способи харчування, що відповідають біоритмам природи і людини. Це – першооснова забезпечення гармонійності між природою та людиною, об'єктивними обставинами та її діяльністю, поведінкою, відчуття нею комфортності самопочуття, настрою.

Невичерпними є виховні традиції народного календаря. У ньому відображено українську дійсність, національний характер, самобутній культурний історичний шлях. Учнями засвоюється справжня народна культура, що лежить в основі сучасної української національної культури. Це те життєдайне коріння, що живить духовність, зокрема ідейність, моральність, естетику кожного учня. Цьому сприяє й робота з індивідуальними картками, твори-мініатюри на тему «Мое місто» чи «Мое село», звернення до національної символіки. Доцільно наголосити, що краєзнавча робота не повинна обмежуватися уроками, цей процес має бути неперервним і продовжуватися в позаурочній роботі: під час проведення вечорів, організації виставок учнівських робіт, дитячих колажів про природу, конкурсів, вікторин, екскурсій на природу, відвідуванні музеїв тощо [4, с. 34].

Від того, як педагоги зможуть вплинути на розвиток почуттів дитини, розкрити дітям світ навколишнього життя, розвинути їх фантазію, залежить виховання майбутніх громадян. Також необхідно враховувати особливості національного характеру й індивідуальні особливості дитини. У цьому сенсі специфіка краєзнавчої роботи з учнями початкових класів пов'язана з духовними цінностями як свідомим вибором особистості, що відбиває її піднесені почуття, позитивне ставлення до життя, людей, довкілля, впливає на мотивацію дій і виступає в ролі регулятора поведінки та мотивації.

Важливими компонентами в системі педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів є народні звичаї, традиції, обряди. Величезну допомогу в цьому надає Музей народознавства, створений у нашому закладі. Студенти на практичних заняттях мають змогу проводити міні-дослідження, з'ясовувати, здійснювати аналіз певних термінів, понять.



Виходячи з усвідомлення цих понять, студенти можуть дійти висновку, що звичаї, обряди, традиції – це тотожні поняття, тобто правила, котрі ґрунтуються на взаємній згоді людей, постійно або за певних умов повторюються ними чи окремою особою.

Звичаї і традиції виступають прекрасним засобом виявлення уваги майбутнього вчителя до сім'ї, роду, предків. «Йдеться про традиційні храмові свята, і коли сходиться разом з дітьми й сідає за святковий стіл вся родина. Це збереження, умноження й передача від покоління до покоління родинних реліквій. Це фотографії родичів у хаті на стіні, прикрашені вишитими рушниками, або фотоальбоми» [2, с. 429].

Студенти мають знати і родинні звичаї. «У далекому минулому – писав професор М. Грушевський, ...простору було досить, і люди осідали зрідка, хуторами. Кожний рід осідав і жив собі осібно. Жили почасти з хліборобства, а також випасали худобу, ловили рибу й звіра в лісах, дуже кохалися в бджільництві...». [2, с. 68] У таких родинах один двір об'єднував кілька поколінь: дідуся і бабусю, а то й прадідуся і прабабусю, синів і дочок зі своїми дітьми. Усі вони разом вели господарство, зберігали та передавали з покоління в покоління родинні традиції виховання дітей, сімейні секрети майстерності, уміння обробляти ґрунт, доглядати за домашніми тваринами.

Студенти повинні зрозуміти, що саме у процесі спільного ведення господарства, спільної праці, життєдіяльності і передавався досвід взаємин між членами сім'ї, досвід турботи, шани до старших, поваги до батьків. Кожна нація, кожен народ має свої звичаї, що виробилися протягом багатьох століть і освічені віками. Звичаї – це втілення світосприймання і взаємин між окремими людьми, які безпосередньо впливають на духовну культуру народу, що впливає на процес народної творчості. Саме тому студенти повинні розглядати народну творчість як нерозривно пов'язане зі звичаями народу явище. Народні звичаї – це неписані закони, якими керуються в буденних і загальнонаціональних справах, які формувалися протягом усього життя і розвитку кожного народу. В усіх народів світу існує повір'я: «Той, хто забув звичаї своїх батьків, карається людьми і Богом. Він блукає у світі, як безпритульний і ніде не може знайти собі притулку та пристанища, бо він загублений для свого народу».

**Висновки:** Розглянувши зазначений матеріал ми можемо дійти певних висновків.

1. Зважаючи на історичний досвід і сучасні дослідження, основною метою краєзнавчої роботи вчителя початкових класів загальноосвітньої школи необхідно вважати, на нашу думку, оволодіння краєзнавчими знаннями учнів, усвідомлення ними їх духовної значущості.

2. Розглядаючи краєзнавство як чинник цілісного педагогічного процесу, в дослідженні ми розрізняємо краєзнавчу діяльність педагогів і краєзнавчу діяльність учнів. Зміст краєзнавчої діяльності майбутніх педагогів передбачає: оволодіння краєзнавчими знаннями з літературних й інших джерел інформації шляхом безпосереднього вивчення регіону; використання краєзнавчих знань у навчально-виховній роботі; організацію краєзнавчої роботи з учнями в позаурочний час. Зміст краєзнавчої роботи учнів початкових класів полягає в оволодінні різноманітними знаннями про рідний край у процесі навчання, виховання та самоосвіти в умовах активної краєзнавчої діяльності науково-пошукового змісту.

3. Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження, на нашу думку полягають в теоретико-методологічному обґрунтуванні поняття «краєзнавство», досконалому вивченні його сутності, закономірностей, принципів, методів, особливостей використання в навчально-виховному процесі ВНЗ, питанні визначення та характеристики засобів краєзнавства під час підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Белов А. В. Новые подходы к изучению местной истории и использование краеведческого материала в школе / А. В. Белов // Преподавание истории и обществоведения в школе. – 2000. – №10. – С. 47–50.
2. Грушевський М. С. Ілюстрована історія України / М. С. Грушевський. – К. : Наук, думка, 1992. – 543 с.
3. Стельмахович М. Г. Українська родинна педагогіка / М. Г. Стельмахович. – К. : ІСДО, 1996. – 288 с.
4. Трефяк Я. Методика краєзнавчої роботи в школі / Я.Трефяк // Історія в школах України. – 2002. – №1. – С. 33 – 37.
5. Матіяш В. Педагогічне краєзнавство: сутність, принципи, джерела / В. Матіяш // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – № 5. – С.111 – 120.

6. Энциклопедический словарь / под ред. И. Е. Андреевского и проф. Ф. Ф. Петрушевского. – СПб. Изд-во Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона, 1901. – Т.66. – С. 693 – 694.

7. Энциклопедический словарь / под ред. И. Е. Андреевского и проф. Ф. Ф. Петрушевского. – СПб: Изд-во Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона, 1897. – Т.42. – С. 643–644.

УДК 371.15:371.1 «312»

**І. А. Ганненко**

*Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

## **ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО УЧИТЕЛЯ**

*У статті проаналізовано сутність поняття «професійна компетентність учителя» як необхідної умови його успішної педагогічної діяльності; виокремлено ефективні шляхи підвищення рівня професійної компетентності сучасного учителя, а саме розвиток творчого потенціалу педагога та постійна самоосвіта.*

**Постановка проблеми.** В сучасному українському суспільстві актуальною проблемою є підготовка конкурентоспроможних спеціалістів в умовах ринкової економіки, стрімких технологічних змін, глобалізації суспільства. Успіх вирішення даного питання значною мірою залежить від працівників освітньої сфери, бо саме вчитель впливає на формування ключових компетентностей учнів, їх спроможності ввійти у світовий глобальний простір. Основним напрямом реформування сучасної системи освіти є удосконалення рівня професійної компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів.

**Аналіз актуальних досліджень.** Дослідження останніх років у педагогічній науці засвідчують зацікавленість ученими проблемами формування професійної компетентності, виокремлення її основних складових, пошуків найоптимальніших шляхів підвищення педагогічної компетентності сучасного вчителя тощо. У наукових працях вітчизняних та зарубіжних дослідників висвітлюються різноманітні аспекти цих питань. Так, наукове дослідження Г. Беленської присвячено особливостям формування професійної компетентності сучасного вихователя

дошкільного навчального закладу; О. Гура досліджує психолого-педагогічну компетентність викладача вищого навчального закладу. Дослідники С. Савельєва, Є. Умнікова та інші зосереджують увагу на способах удосконалення умов формування педагогічної компетентності сучасного вчителя. Таким чином, останнє десятиліття ХХІ ст. в педагогічній науці ознаменувалося актуалізацією всебічного вивчення такого феномену як «професійна компетентність учителя».

**Актуальність дослідження.** Реалізації нових освітніх цілей, що поставили перед Україною на сьогодишньому етапі суспільно-історичного розвитку, значною мірою залежить від того, наскільки всі суб'єкти системи освіти будуть здатні підтримувати конкурентоспроможність. В сучасних умовах реформування освіти радикально змінюється статус вчителя, його освітні функції, відповідно зростають і вимоги до рівня його професіоналізму. Найважливішими якостями педагога стають активність, ініціативність, здатність творчо мислити і знаходити нестандартні рішення. Саме тому основними освітніми завданнями сьогодення є пошуки найоптимальніших та найефективніших шляхів підвищення професійної компетентності вчителя та удосконалення його педагогічної майстерності.

**Мета статті** – виокремити й проаналізувати ефективні шляхи підвищення рівня професійної компетентності сучасного педагога.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «компетентність», як педагогічна категорія, засноване порівняно недавно, тому в наш час існує велика кількість різних підходів до трактування цього терміну. Дослідниця А. Маркова визначає професійну компетентність як «психічний стан, що дозволяє діяти самостійно і відповідально; володіння людиною здатністю і вмінням виконувати певні трудові функції, що полягають в результатах праці людини» [4, с. 8]. Поняття «компетентність» вона пов'язує з дозріванням особистості і знаходженням такого стану, який дозволяє їй продуктивно діяти при виконанні трудових функцій і досягати відчутних результатів.

Відомий учений Дж. Равен, автор книги «Компетентність у сучасному суспільстві», на основі проведених ним досліджень, виокремлює якості, необхідні людині для успішної професійної діяльності, а саме:

- «здатність працювати самостійно без постійного керівництва;
- здатність брати на себе відповідальність за власною ініціативою;
- здатність виявляти ініціативу, не питаючи інших, чи слід це робити;

- готовність помічати проблеми та шукати шляхи їх вирішення;
- уміння аналізувати нові ситуації й застосовувати вже наявні знання для такого аналізу;
- здатність знаходити спільну мову з іншими;
- здатність засвоювати будь-які знання за власною ініціативою;
- уміння приймати рішення на основі здорових суджень тощо» [5, с. 78].

Що ж до власне педагогічної компетентності, то в цілому, Л. Ковальчук зауважує, що її можна розглядати як «сукупність знань (педагогічних і психологічних); умінь (спілкуватися, застосовуючи вербальні та невербальні засоби, дохідливо викладати матеріал, застосовувати наочність й інші засоби навчання); навичок (оволодіння голосом, тоном, ритмом, темпом та засобами невербального спілкування, саморегулювання, установки, застосування психотехніки для розв'язання педагогічних завдань)» [2, с. 70]. Ми погоджуємося з таким визначення, адже воно якнайкраще демонструє багатоаспектність та складність феномену «педагогічна компетентність».

Загальна феноменологія професійної компетентності вчителя загальноосвітнього навчального закладу та її окремих видів знайшла відображення у великій кількості психолого-педагогічних досліджень, проте в сучасній науці проблема професійної компетентності педагога не має однозначного розв'язання. Різні трактування професійної компетентності вчителя зумовлені, перш за все, особливостями структури діяльності фахівців різних професійних галузей. Однак можна стверджувати, що базовою характеристикою даного поняття залишається ступінь сформованості в педагогічних працівників єдиного комплексу знань, навичок, умінь, досвіду, що забезпечує виконання професійної діяльності (Н. Тализіна, Р. Шакуров, А. Щербаков та ін.).

Педагогічна компетентність інтегрує різні види компетенцій, які розкривають загальні здатності педагога в різних аспектах педагогічного процесу. Саме професійна компетентність учителя сприяє виробленню в нього педагогічної майстерності. Педагогічна майстерність, що базується

на вміннях, кваліфікації, на думку А. С. Макаренка, – це знання педагогічного процесу, вміння його побудувати, привести в рух. Серед здібностей, завдяки яким А. С. Макаренко досяг успіхів у розв'язанні педагогічних завдань, передусім варто назвати здібності відчувати й розуміти глибини людської психіки, її особливості. «Я вмів розпізнавати, – писав педагог, – їхні почуття з ознак, мені одному відомих: з глибини погляду, з рум'янцю ніяковості, з далекої уваги з-за рогу, з ледь охриплого голосу, зі стрибків і бігу після зустрічі» [3, с. 442].

З огляду на зазначене можна стверджувати, що під професійною компетентністю учителя слід розуміти таку його діяльність, коли на основі бази знань, умінь, навичок та усвідомленого розуміння своєї ролі в суспільстві, безперервного самовдосконалення й саморозвитку особистості, він забезпечує оптимальний варіант організації навчально-виховного процесу.

Вибір найоптимальніших шляхів розвитку та вдосконалення професійної компетентності сучасного педагога залежить від багатьох чинників, а саме: освітньої кваліфікації учителя, специфіки його галузевої роботи, особистісних якостей тощо. Проте можна виокремити основні напрямки удосконалення рівня професійної компетентності вчителя. На нашу думку, це – професійне самовдосконалення шляхом цілеспрямованої самоосвітньої діяльності та розвиток творчого потенціалу педагога.

Нові освітні технології сприяють поступовому зміщенню співвідношення «освіта – самоосвіта» до домінування самоосвіти. Швидкий розвиток сучасної науки, постійне нарощування інформації, підвищення вимог до будь-якого професіонала потребують від кожної особистості прагнення й уміння систематично та наполегливо займатися самоосвітою. Створення системи підготовки викладачів до самоосвіти – багатоаспектна проблема, що охоплює питання навчально-методичного, технічного, програмового, інформаційного, лінгвістичного, організаційного, психологічного забезпечення.

Самоосвіта вчителя складається з удосконалення знань та узагальнення педагогічного досвіду шляхом цілеспрямованої самоосвітньої роботи. Як зазначає Н. Сергієнко «самоосвіта педагога – це провідна форма вдосконалення професійної компетентності, що полягає в засвоєнні, оновленні, поширенні й поглибленні знань, узагальненні досвіду шляхом цілеспрямованої, системної самоосвітньої роботи, спрямованої на саморозвиток та самовдосконалення особистості, задоволення власних інтересів і об'єктивних потреб освітнього закладу» [6].

Основними завданнями самоосвіти є: удосконалення теоретичних знань, професійної компетентності педагога; оволодіння новими формами, методами, прийомами навчання й виховання учнів; вивчення та впровадження в практику передового педагогічного досвіду, новітніх досягнень педагогічної, психологічної наук, нових педагогічних технологій; розвиток у навчальному закладі інноваційних процесів тощо. Досконала організація самоосвіти залежить від багатьох факторів: мотивів самоосвіти, об'єктивної і суб'єктивної значущості, теоретичної і практичної підготовки, ступеня оволодіння вміннями здійснювати самоосвітню роботу, фізіологічного й емоційного стану та інших.

У сучасному суспільстві постійна самоосвіта все більше стає умовою успіху в професійній діяльності, а також – і це особливо – вона захищає від інтелектуального зубожіння особистості. Тому самоосвіту вчителя слід розуміти, з одного боку, як постійне поповнення професійної та загальнокультурної інформації, з іншого, як постійне оновлення індивідуального соціального досвіду в найширшому плані. Важливою ознакою самоосвіти вчителя є те, що результатом його роботи виступає не лише власне самовдосконалення в особистісному й професійному плані, а й розвиток учнів.

Одним із найважливіших завдань сучасної освіти є формування і розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця. Варто погодитися з Н. Волковою, що «творчість – об'єктивна професійна необхідність у діяльності вчителя. Вона дає вчителю можливості для постійного пошуку нового, забезпечує формування педагогічного мислення, уяви, пам'яті, емоційно-

вольової і поведінкової сфер, ціннісних орієнтацій, сприяє розвитку в різних видах педагогічної діяльності» [1, с. 491].

Специфічним результатом творчої самореалізації вчителя, є готовність до подальшого професійного самовдосконалення, оптимізації своєї праці. Треба наголосити, що формування творчої самореалізації вчителя – це неперервний, гнучкий процес, який потребує наполегливої й сумлінної праці над собою, включення механізмів, тобто внутрішніх чинників, що сприяють успішній та повній самореалізації педагога в професійній діяльності.

#### **Висновки і перспективи подальших наукових розвідок з теми.**

Узагальнюючи наголосимо, що професійна компетентність учителя – поняття динамічне, багатогранне й багатоаспектне, його зміст змінюється у відповідності з процесами, що відбуваються в суспільстві. Шляхи підвищення професійної компетентності також повинні періодично видозмінюватися, корегуватися у зв'язку зі стрімким розвитком педагогічної науки й практики. На нашу думку, на сучасному етапі розвитку освіти найпродуктивнішими способами вдосконалення педагогічної компетентності є безперервна самоосвіта та розвиток творчого потенціалу вчителя.

Питання визначення змісту, форм, рівнів, механізмів, структури професійної компетентності учителя загальноосвітнього навчального закладу, а також найоптимальніших способів її вдосконалення потребують подальшої розробки, систематизації, аналізу й узагальнення.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Волкова Н. Педагогіка: навчальний посібник / Н. Волкова. – К.: Академвидав, 2007. – 616 с.
2. Ковальчук Л. Основи педагогічної майстерності: навч. посібник / Л. Ковальчук. – Львів : Видав. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2007. – 608 с.
3. Макаренко А. Педагогические сочинения / А. С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 564 с.
4. Маркова А. Психология профессионализма / А. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
6. Сергієнко Н. Професійна компетентність сучасного вчителя / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11sercmt.pdf>



**В. Ф. Живодьор, Л. С. Терно**  
*Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

## **МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЕСТЕТИЧНОЇ ОСВІТИ У СТРУКТУРІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

*У статті висвітлено розвиток і вдосконалення естетичної освіти студентів у вищих навчальних закладах, організації естетичного виховання студентів засобами мистецтва, аналіз системи естетичного виховання.*

**Постановка проблеми.** Сучасний світ вступив у нову епоху, що характеризується розгортанням новітньої інформаційно-гуманітарної революції, вибуховим поширенням інформаційно-комунікаційних технологій, глобалізацією та конвергенцією суспільних процесів. Інформаційна революція, що охопила всі країни світу, веде до глибоких змін у виробництві, соціально-економічній сфері й духовно-культурному житті. Саме сфера духовно-культурної діяльності посідає провідне місце в низці зазначених вище категорій, тому що від неї безпосередньо залежить якість інформаційного наповнення суспільних процесів. У свою чергу, інформація стала одним із основних факторів не тільки науково-технічного прогресу, але й сфер виховання, насамперед, естетичного [1, 5].

**Аналіз актуальних досліджень.** Останнім часом естетична освіта студентів у вищих навчальних закладах України стає самостійною галуззю наукових знань. Інтерес учених до цієї сфери знань пов'язаний із різноманітними питаннями, серед яких: сприйняття естетичних цінностей, формування естетичного досвіду майбутнього вчителя (В. Бутенко, В. Дряпіка, І. Зязюн); формування художньої культури засобами мистецтва (Н. Миропольська); формування естетичної культури майбутніх учителів окремими видами мистецтва (Л. Гарбузенко, Л. Фірсова) і комплексом мистецтв (Т. Рейзенкінд, Г. Шевченко, О. Щолокова); формування естетичних потреб мовленнєвої, вокально-мовленнєвої, естетико-екологічної культури майбутнього вчителя в системі університетської педагогічної освіти (Л. Азарова, О. Глузман, І. Котєнева, Є. Коцюба,

С. Федорищева); професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя у взаємодії науки і мистецтва (С. Шаргородська). Ролі особистості викладача у здійсненні естетичного виховання й освіти молоді присвячені праці В. Дряпіки, С. Мельничука, Н. Крилової, А. Комарової [6] та ін.

Однак автори низки досліджень відзначають, що естетична підготовка майбутніх учителів поки що знаходиться на дуже низькому рівні (А. Щербо та ін.). Значну частину наукових досліджень присвячено підготовці майбутнього вчителя до естетичного виховання учнів, серед них праці Ю. Бондарчук, Л. Бейрюмової, М. Верб, М. Веселовської, Г. Кутузової, Г. Петрової [2,38].

Глибоко досліджені загальні питання організації естетичного виховання студентів засобами мистецтва при вивченні предметів, у першу чергу, гуманітарного й художнього циклів В. Бутенком, Є. Крупником, Л. Масол, В. Мирецькою, Н. Миропольською, О. Торшиловою, Б. Юсовим. Особливу роль, на наш погляд, відіграють дослідження Г. Шевченко, що реалізують взаємодію теоретичного і практичного аспектів мистецтва у процесі естетичного виховання [2, с.39].

Отже, перспектива розвитку і вдосконалення естетичної освіти України, на нашу думку, полягає насамперед у тому, що в науково обґрунтованих планах ідейно-виховної роботи вищих навчальних закладів все більше уваги приділяється питанням естетичної освіти студентів. Склалася і впроваджується у практику гнучка система виховання, яка охоплює різні види навчання, наукової і науково-технічної творчості, трудової діяльності, культурно-масової і спортивної роботи.

Тому, потреба у вдосконаленні системи естетичного виховання студентів з метою підвищення їх інтелектуального рівня, збагачення духовного світу, яке, безперечно, сприятиме залученню їх до естетичної освіти, необхідність дослідження методологічних основ естетичного виховання майбутніх учителів вищої школи для вдосконалення форм і методів здійснення процесу естетичної освіти у вищих навчальних закладах є тими важливими факторами, що зумовили актуальність теми нашого дослідження.

**Мета статті** – теоретичне обґрунтування форм і методів здійснення естетичної освіти та експериментальній перевірці умов реалізації системи естетичної освіти засобами мистецтва через методологічний підхід до змісту такого виховання, яке забезпечує формування естетичної культури майбутніх учителів. Мета дослідження дозволяє сформулювати методологічні основи, на яких базується наше дослідження. При здійсненні його ми враховували специфічні складники цих основ, а саме: методологічні основи філософії, педагогіки, психології, мистецтва, що становлять комплекс методологічних засад виховання студента вищого навчального закладу. Їх використання у вищій школі повинне бути не тільки репродуктивним, а й творчим, тобто відбуватися з урахуванням та усвідомленням специфічних особливостей естетичної освіти вищої школи в національній системі освіти України.

**Виклад основного матеріалу.** Естетичне виховання студентської молоді в різних вищих навчальних закладах має загальні й специфічні тенденції. Навіть в умовах одного вищого навчального закладу, наприклад, педагогічного, вирішується цілеспрямовані особливі завдання, які притаманні професійній підготовці майбутнього вчителя.

Таким чином, ми можемо визначити місце естетичного виховання в системі підготовки фахівців суспільства нового типу, оскільки спостерігаємо такий взаємозв'язок: інформація, що має високий духовно-культурний потенціал, бере його саме від естетики – науки про різні аспекти прекрасного, насичує духовністю й інші сфери суспільного життя, з іншого боку, вона стає повноцінним компонентом удосконалення системи естетичного виховання, що дозволяє досягати кращих результатів у здійсненні будь-якої діяльності.

Одним із завдань суспільного розвитку демократичної держави завжди було створення передумов та обставин, які об'єктивно вимагають від особистості розвивати себе естетично. У цілеспрямованості естетичного виховання перехрещуються об'єктивні та суб'єктивні сторони суспільних ідеологічних процесів. Деякі умови знаходяться за межами функціонування системи естетичного виховання, але впливають на розвиток духовної культури суспільства взагалі. Тому, естетичне виховання

вбирає в себе систему засобів естетичного розвитку особистості, яка визначається всім багатством середовища та життєдіяльності суспільства. Реалізується ця система у більш-менш специфічних формах, однак у ній завжди наявний елемент вільного вибору, відсутність нав'язуваного дидактизму, тому справедливо характеризувати процес естетичного виховання як один із найбільш демократичних засобів духовного розвитку особистості, який реалізується в різних сферах життя суспільства [4, 9].

Окресливши вагомість дослідження сфери естетичного виховання людини в цілому, зупинимося на конкретному аспекті – аналізі системи здійснення естетичного виховання у вищому навчальному закладі через з'ясування загальнофілософських і загальнопедагогічних засадах методології естетичної освіти студентів. Саме аналіз методології та методики сфери естетичного виховання як інформаційного центру виховного впливу у вищому навчальному закладі дає змогу визначити стан здійснення естетичного виховання студентів, можливості та перспективи розвитку естетичної освіти у вищому навчальному закладі. Окремим компонентом аналізу методології та методики наукового дослідження сфери естетичного виховання є з'ясування концепції методології та методики в сучасній науці.

Естетичне виховання в усій сукупності своїх методів, форм, засобів триває протягом усього життя людини, усуваючи суперечності у його неспіввідносності між рівнем естетичної культури людства та володінням цією культурою (естетичним досвідом) окремою особистістю в кожному конкретний період її життєдіяльності. Зміст естетичного виховання, його будова суперечливі та багаторівневі. Складність полягає насамперед у тому, що естетичне виховання, безумовно, маючи власну специфіку, є аспектом усіх інших видів виховання та у реальному виховному процесі є таким, що важко відокремлюється від них. З іншого боку, зміст естетичного виховання містить, хоча й не обмежується ними, художнє виховання, естетичну освіту, художнє навчання тощо, тобто створює складну внутрішню структуру.

Рівень естетичного виховання, його впливовість, вибір тих чи інших засобів, форм, методів, визначається естетичним розвитком особистості,

народу, суспільства. Врешті, кожна нова історична епоха вносить свої відтінки у розуміння сутності, цілей та значущості естетичного виховання.

Естетичне виховання розвивається лише тоді, коли воно поповнюється все новими й новими фактами. У свою чергу, для їх накопичення й інтерпретації потрібні науково обґрунтовані методи дослідження, де останні залежать від сукупності теоретичних принципів, що отримали в науці назву методологічних [5, с. 20].

**Висновки.** Отже, естетична освіта особистості вимагає переосмислення людської сутності, пошуку нових підходів до здійснення виховних функцій педагогічної освіти. Освіта як процес цілеспрямованої діяльності, провідним аспектом якої є вплив на свідомість і мотивацію поведінки особистості та організація цього впливу як оптимальної гуманістичної системи, повинна забезпечувати потрібний суспільству виховний інтерес [3, 4-5].

Сутністю вищої освіти є не лише підготовка компетентних спеціалістів певної галузі знань, але й набуття студентами навичок самоосвіти, умінь аналізувати процеси і явища незалежно від того, в якій галузі вони працюють, де знання методології, теорії, методів організації допомагає студентам вільно включатися у професійну діяльність, втілюючи наукові знання у практичну площину, сприяє розвитку конструктивного, творчого та естетичного мислення.

Значення методології наукового пізнання як науки полягає у тому, що вона дозволяє систематизувати увесь об'єм наукового знання і створити умови для розробки подальших, ефективних напрямків дослідження, де головним завданням є синтез накопичених наукових знань, що дозволяє забезпечити використання досягнень розвитку науки у практичних цілях.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. П. Освіта в пошуку нових стратегій мислення /В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 5–6.
2. Берлянич М. М. О художественном воспитании детей и юношества в микросоциальной среде /М. М. Берлянич, Л. И. Боровиков// Эстетическое воспитание на современном этапе: теория, практика, методология: Сб. ст. – М. : ВНИИИ, 1990. – С. 38 – 46.

3. Ватага О. В. Естетична культура вчителя як важливий фактор естетичного виховання учнів / О. В. Ватага // Педагогічні науки: Зб. наук. праць. – Ч. 1. – СумДПУ ім. А.С.Макаренка. – Суми, 2005. – 454 с.
4. Верб М. Взаимосвязь эстетической и педагогической культуры будущего учителя /М. Верб// Проблемы эстетического образования и воспитания студентов педагогических институтов. – Свердловск, 1981. – С. 3–10.
5. Зеленов Л., Куликов Г. Методологические проблемы эстетики: Учебн. материал по спецкурсу/ Л. Зеленов, Г. Куликов – М., 1982. – 176 с.
6. Комарова А. И. Естетична культура особистості/А. И Комарова – К.: Вища школа, 1988. – 47 с.

УДК 372.879.6+378

**Т. Г. Клименченко, Т. О. Гриб**

*кафедра фізвиховання,  
Сумський національний аграрний університет*

### **СУТНІСТЬ, ЗМІСТ, ЗАВДАННЯ ТА ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ У СУЧАСНИХ УМОВАХ**

*У статті піднято проблему фізичного виховання молоді. Автором здійснено спробу визначення сутності, змісту, завдань та основних принципів фізичного виховання студентів вищого навчального закладу в сучасних умовах реформування вищої освіти України.*

**Постановка проблеми.** Реформу сучасної освіти в Україні спрямовано на виховання покоління, здатного виконати стратегічні плани розвитку країни, переведення економіки в режим інтенсивного розвитку. Володіння фізкультурними навичками – це не лише ознака загальної культури людини. Вміле використання засобів фізичного виховання сприяє інтелектуальному розвитку й підвищенню культури розумової праці. Перехід суспільства на новий зміст освіти, зростання інтенсивності навчально-пізнавальної діяльності зумовлюють все більш високі вимоги, що висуваються до організму молоді. Тому проблема змісту та особливостей побудови занять з фізичного виховання у сучасному вищому навчальному закладі(ВНЗ) нині є актуальною.

**Аналіз актуальних досліджень** дозволяє відзначити широке коло вітчизняних та зарубіжних наукових розробок з проблеми фізичного

виховання взагалі (Г. Л. Апанасенко, Т. Ю. Круцевич та ін.) та фізичного виховання школярів зокрема (Є. Я. Степаненкова, Б. М. Шиян та ін.). Однак фізичне виховання студентів рідко виступає предметом спеціального наукового вивчення: як правило, над вирішенням цієї проблеми працюють викладачі вищих навчальних закладів (В. К. Григорьев, А. В. Огнистий, Ю. В. Петришин, Р. Р. Сіренко та ін.).

**Мета даної статті** – визначення сутності, провідних завдань фізичного виховання студентів вищого навчального закладу та виокремлення принципів фізичного виховання студентської молоді.

**Виклад основного матеріалу.** Як складова, органічна частина загальної системи виховання, фізичне виховання спрямоване на морфологічне і функціональне вдосконалення організму людини, зміцнення її здоров'я, розширення можливостей творчої діяльності як найважливіших умов формування всебічно, гармонійно розвиненої особистості, здатної і готової до високопродуктивної праці.

Забезпечуючи нормальний ріст і всебічний розвиток найважливіших систем та функцій організму, формування життєво необхідних рухових навичок і якостей, фізичне виховання пов'язане з усіма іншими сторонами виховання. Воно активно сприяє формуванню таких соціально цінних моральних якостей особистості як патріотизм, колективізм, цілеспрямованість, стійкість, сміливість, рішучість.

Розширюючи діапазон творчих можливостей людини, фізичне виховання відіграє важливу роль у трудовому вихованні, в підготовці до професійної діяльності. Накопичення молоддю рухових навичок, удосконалення фізичних якостей і зміцнення здоров'я допомагають їй успішніше опановувати трудовими діями. Висока працездатність може бути забезпечена шляхом поєднання фізичного навантаження з розслабленням. Відзначимо, що цьому людину можна навчити ще в школі завдяки правильно організованому процесу фізичного виховання.

Виконання фізичних вправ, чіткість і гармонійність колективних дій, краса і виразність рухів, вільне володіння тілом, хороша постава задовольняють та розвивають естетичні потреби особистості. Режим дня, раціональне харчування, фізичні вправи попереджають багато хвороб

людини. Натомість недолік рухів призводить до зайвої тілесної повноти. У такому разі людина стає замкнутою, мало спілкується з однолітками [1; 3].

Необхідно зазначити, що одним із важливих завдань фізичного виховання в цілому є сприяння формуванню в людини стрункості, охайності та навичок культури поведінки. Отже, фізичне виховання робить істотний внесок у формування всебічно розвиненої особистості. Ігнорування фізичної культури заради навчальних занять, так само як і захоплення тільки спортом, призводить до дисгармонії в розвитку людини. Тому фізичне виховання розглядається в суспільстві як неодмінна частина виховання, важлива сфера культури особистості.

Зазначене дозволяє визначити, що *мета фізичного виховання* полягає в задоволенні потреб окремих людей і суспільства взагалі у формуванні всебічно духовно і фізично розвиненої людини, сприяючи підвищенню її життєдіяльності [1; 3; 4].

*Фізичне виховання студентів* – це складова частина вищої гуманітарної освіти, що сприяє формуванню особистості майбутнього фахівця у процесі становлення його професійної компетенції.

Зміст фізичного виховання студентів охоплює цілеспрямовану дію на фізіологічні системи організму, вдосконалення психофізичних, моральних та вольових якостей, на ментальну й емоційну сфери життя студентів.

*Головна мета фізичного виховання студентів* – сформувати гармонійно розвинену, високодуховну і високоморальну особистість, кваліфікованого фахівця, котрий оволодів стійкими знаннями і навичками у сфері фізичної культури.

Специфічною особливістю фізичного виховання студентів, що відрізняє його від розумової освіти й виховання, є його переважна спрямованість на біологічну сферу студента: спрямована зміна її форм (наприклад, постави), функціональних спроможностей певних систем організму (м'язової, серцево-судинної, дихальної та ін.), розвиток рухових якостей (сили, швидкості, витривалості та ін.), навчання рухових дій, підвищення опору зовнішнім чинникам (загартовування) [2, с. 11]. Та незважаючи на цю специфіку, фізичному вихованню притаманні загальні ознаки педагогічного процесу.



Відзначимо, що як педагогічний процес фізичне виховання має правові та етичні аспекти. *Правові*: у процесі фізичного виховання одна особистість (викладач) управляє іншою особистістю студентом. Управління може відбуватися тільки зі згоди того, ким управляють, за повного розуміння ним мети та вартості (витрати часу, енергії) її досягнення. Викладач несе моральну, професійну і карну відповідальність за фізичне та духовне здоров'я студента. *Етичні*: етика стосунків, формування у студентів правильної гуманістичної мотивації занять, необхідних знань, моральних і вольових якостей [3, с. 5].

У стінах вищого навчального закладу проводяться регулярні всебічні медичні огляди студентів. Лікар дає рекомендації та напрями, якщо це потрібно, для лікування студентів фахівцями або на лікувальні процедури у відповідних лікувальних закладах, визначає, до занять в якій медичній групі допустити студента (наприклад, у групі з ослабленим здоров'ям). Фізичне виховання розглядається при цьому як один із засобів попередження захворювань, охорони і зміцнення здоров'я. Тому виховання рухових якостей (швидкість, сила, спритність, гнучкість, витривалість) у студентів здійснюється у процесі навчання і вдосконалення різноманітних рухових дій при відповідних врахуваннях їх фізичної підготовленості, що зумовлює дозування навантаження і відпочинку. Виховання рухових якостей забезпечується добором необхідних вправ і раціональної методики занять з фізичного виховання, а також залучення студентів до тієї чи іншої секції, що діють при вищому навчальному закладі.

Відзначимо, що на розвиток фізичних якостей істотно впливають повсякденні заняття фізичними вправами (щоденна ранкова зарядка, гімнастика до занять, фізкультпаузи під час самостійної роботи, заняття фізкультури, участь у спортивних секціях, спортивні ігри в позааудиторний час). Тому важливим є забезпечення вищим навчальним закладом наявності спортивних площадок на території закладу, стимулювання студентів до активної фізкультурної діяльності за рахунок залучення їх до внутрішньоуніверситетських (внутрішньоінститутських) спортивних заходів та спортивних заходів вищого рівня.

Крім того, в процесі фізичного виховання викладачам фізичного виховання необхідно прагнути на конкретних прикладах показати освітнє, виховне і гігієнічне значення окремих вправ. З цією метою на заняттях варто використовувати мультимедійні засоби навчання й виховання, а саме: фото- чи відео- демонстрацію різного роду постави, ходи, наслідків зволікання здорового способу життя й перспективи турботи про фізичний розвиток особистості тощо. А теоретичний курс з фізичного виховання повинен будуватись не лише на ознайомленні основних положень біології, анатомії, валеології, а й на ознайомленні студентів з різними методиками психофізичного розвитку людини (традиційні та нетрадиційні підходи до здоров'я й фізичного розвитку, у т.ч. Хатха-Йога, ароматерапія, китайська оздоровча гімнастика, система природного омолодження тощо). Задоволення рухової потреби студентів, їх інтерес і зацікавленість виступають суттєвими факторами підвищення свідомості й активності молоді на заняттях з фізичного виховання.

Отже, основні *завдання фізичного виховання студентів* вищих навчальних закладів полягають у наступному:

- 1) зміцнення здоров'я студентів, підвищення рівня життєдіяльності, опору організму до дії несприятливих чинників зовнішнього середовища;
- 2) підвищення функціональних спроможностей організму студентів до необхідного рівня розвитку їх фізичних якостей;
- 3) оволодіння студентами руховими вміннями і навичками, що сприяють їх безпечній життєдіяльності;
- 4) засвоєння студентами знань із фізичної культури та навчання їх прикладному використанню з метою вдосконалення свого організму;
- 5) формування мотиваційних установок студентів на фізичне та духовне самовдосконалення;
- 6) формування світогляду, етичне, моральне виховання: повага до людини, повага до своєї Батьківщини, своєї професії, до самого себе.

В основі принципів фізичного виховання повинні лежати ідеї розвитку, особистісного та діяльнісного підходів, оптимізації та інтенсифікації навчально-виховного процесу на основі застосування сучасних психолого-педагогічних та психолого-фізіологічних теорій

навчання, виховання й розвитку особистості. Вони знімають багато з наболілих проблем фізичного виховання, зокрема новаторства, створюють динамізм і багатоваріантність педагогічного процесу.

Виходячи з мети й провідних завдань фізичного виховання студентів, враховуючи сучасні вимоги соціуму відносно формування молодого покоління нації та особливості побудови навчального процесу у вищому навчальному закладі, можна визначити *такі принципи фізичного виховання студентів ВНЗ: принцип гуманістичної орієнтації* полягає в забороні застосовування таких засобів, методів, форм занять, які принижують гідність особистості студентів або завдають шкоди їх здоров'ю; *принцип пріоритету потреб, мотивів та інтересів особистості* студентів передбачає побудову системи фізичного виховання загалом та окремих програм з урахуванням індивідуальних і групових, соціальних і духовних; *принцип потреб особистості студентів*, а також формування в них мотивації до занять фізичною культурою, враховуючи зовнішні і внутрішні чинники; *принцип всебічного розвитку особистості* спрямований на оптимальне поєднання фізичного (тілесного) і духовного розвитку особистості студента; *принцип оздоровчої спрямованості* передбачає орієнтацію занять фізичними вправами на досягнення певних норм фізичного стану, що відповідають високому рівню здоров'я; *принцип індивідуалізації* має на меті підбір адекватних засобів і методів фізичного виховання відповідно до індивідуальних особливостей студентів та їхнього рівня фізичного стану; *принцип зв'язку фізичного виховання з іншими видами діяльності й зайнятості студентів* передбачає раціональне поєднання засобів фізичного виховання з професійною, навчальною діяльністю, в побуті та під час дозвілля і відпочинку.

**Висновки.** Таким чином, фізичне виховання виступає складовою частиною вищої освіти та сприяє формуванню особистості майбутнього фахівця в процесі становлення його професійної компетенції. У сучасних умовах в вищий навчальний заклад повинен сприяти збереженню здоров'я та фізичному розвитку студентів за рахунок відповідної організації занять з фізичного виховання. При цьому, в основу організаційно-педагогічного забезпечення процесу фізичного виховання

студентів мають бути покладені принцип гуманістичної орієнтації, принцип пріоритету потреб, мотивів та інтересів особистості, принцип потреб особистості студентів, принцип всебічного розвитку особистості, принцип оздоровчої спрямованості, принцип індивідуалізації, принцип зв'язку фізичного виховання з іншими видами діяльності й зайнятості студентів.

Перспективною бачиться розробка проблеми удосконалення матеріальної бази вищого навчального закладу в контексті підвищення мотивації студентів до активної діяльності на заняттях з фізичного виховання.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Апанасенко Г. Л. Физическое развитие детей и подростков / Г. Л. Апанасенко. – К. : Здоров'я, 1985. – 96 с.
2. Григорьев В. К. Физическое воспитание студентов: / В. К. Григорьев, Н. А. Третьяков // Теория и методика физического воспитания: учеб. / под ред. Т. Ю. Круцевич. – К.: Олимпийская литература, 2003. – Т. 2. – 321 с.
3. Теорія і методика фізичного виховання : [підручник] : у 2 т. ; за заг. ред. Т. Ю. Круцевич. – Т. 1. Загальні основи теорії і методики фізичного виховання. – К.: Олімпійська література, 2008. – 392 с.
4. Фізичне виховання студентів : [курс лекцій] ; за заг. ред. Р. Р. Сіренко. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2011 251 с.
5. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів / Б. М. Шиян. Тернопіль : Богдан, 2001. – 142 с.

УДК 37.035.6-057.875

**М. І. Кобзар**

*Лебединське медичне училище  
імені професора М. І. Сітенка*

### **НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ПОНЯТІЙНИЙ АСПЕКТ**

*У статті розкрито зміст понять «націоналізм», «патріотизм», «національна система виховання», показано важливість національно-патріотичного виховання у формуванні майбутньої інтелігенції українського суспільства.*

**Постановка проблеми.** Сьогодні Україна знаходиться на шляху розбудови своєї державності. Цей шлях непростий. І все ж в умовах, які склалися, триває реальний процес творення нової модернізованої нації. Рушійною силою цього процесу є студентство.

Зважаючи на це, навчально-виховний процес у вищих навчальних закладах повинен бути спрямований на виховання української еліти; на формування в студентської молоді почуття національної гідності, істинного патріотизму як духовно-моральної та соціальної цінності.

**Аналіз актуальних досліджень.** Важливість національно-патріотичного спрямування у вихованні підкреслювали українські прогресивні діячі і педагоги: Г. Ващенко, В. Винниченко, Б. Грінченко, М. Грушевський, О. Духнович, І. Огієнко, С. Русова, В. Сухомлинський.

Серед психолого-педагогічних досліджень значний інтерес становить науковий доробок О. Бачинської, О. Безкоровайної, І. Беха, М. Бургіна, О. Вар'янка, М. Боришевського, О. Вишневського, Б. Ступарика, Є. Сявакко, О. Сухомлинської, Т. Дем'янук, Н. Дерев'янка, В. Іванчука, У. Кецика, Л. Корінної, В. Москальця, В. Оржехівського, П. Поплужного, К. Чорної, В. Яніва, Я. Яреми та ін. У своїх працях значне місце вони приділяють українській національній ідеї, духовності, демократичним засадам навчання і виховання, гуманістичним цінностям.

Національно-патріотичне виховання, засноване на традиціях українського народу, висвітлено у працях таких дослідників як: В. Мірошніченко, Ю. Бондаренко, Р. Захарченко, П. Ігнатенко, В. Каюков, Н. Побірченко, Н. Ревнюк та інші.

Очікувані цілі національно-патріотичного виховання — утвердження патріотизму та національної самосвідомості молоді, формування у молоді характерних рис патріота [6].

**Мета статті.** З'ясувати сутність понять «націоналізм», «патріотизм», «національна система виховання», «національна свідомість», показати важливість національно-патріотичного виховання у формуванні майбутньої інтелігенції українського суспільства.

**Виклад основного матеріалу.** Проголошення незалежності Україною, будівництво суверенної національної держави поставили на порядок денний якісно нові підходи до організації українського шкільництва. Україна була першою з країн пострадянського простору, яка в 1991 році прийняла закон «Про освіту». Нарешті, українська молодь одержала можливість повноцінно вивчати рідну мову і літературу, правдиву історію

України, шанувати видатних українських державотворців, гетьманів і полководців, діячів культури, науки, церкви. Змінився і загальний погляд на Україну не як на «окраїну», а як на державу, що з літописних часів «була знана і чувана в усіх кінцях землі» [7, 1]. Розроблено концептуальні засади національної освіти та виховання. Тобто настав час до відновлення та розбудови національної системи виховання, в умовах якої можливе справжнє патріотичне виховання.

Ідеалом виховання, згідно з Концепцією національно-патріотичного виховання, виступає різнобічно та гармонійно розвинений, національно свідомий, високоосвічений, життєво компетентний громадянин, здатний до саморозвитку та самовдосконалення.

В основі національно-патріотичного виховання лежить національна ідея.

Національна ідея – це постулат, згідно з яким кожна нація має право на свій всебічний культурний, суспільний і політичний розвиток й окремішнє суспільно-культурне буття [1, 37]. Консолідувати суспільство навколо національної ідеї – завдання української еліти.

Національна система виховання — це історично зумовлена і створена народом система поглядів, переконань, ідеалів, а також традицій, звичаїв, обрядів, практичних дій, спрямованих на виховання підростаючого покоління в дусі культурно-історичної спадщини, духовності нації [10, с.79].

Національна система виховання передбачає формування у молоді цілого ряду важливих якостей. В ієрархії цінностей сучасного українського вихованця О. Вишневський, О. Кобрій, М. Чепіль виділяють такі національні цінності, які можна покласти в основу «націоналізму» як світоглядного принципу, який формується в процесі національно-патріотичного виховання: українська ідея, державна незалежність України, самопожертва в боротьбі за свободу нації, патріотизм, готовність до захисту Батьківщини, єдність поколінь на основі віри в національну ідею, почуття національної гідності, історична пам'ять, громадська національно-патріотична активність, прагнення побудувати справедливий державний устрій, готовність стати на бік народів, які борються за національну свободу; шанобливе ставлення до національної символіки, повага до

української культури, мови, національних традицій; повага до Конституції України, підтримка владних чинників у відстоюванні незалежності України; орієнтація власних зусиль на розбудову української держави та розвиток народного господарства; протидія антиукраїнській ідеології; сприяння розвитку духовного життя українського народу [6, с.98].

Порівняльний аналіз свідчить: якщо радянська філософія розглядала «націоналізм» як один із принципів буржуазної ідеології і політики, то сьогодні «націоналізм» розглядається як світоглядний принцип, що більшою мірою притаманний передовим представникам того народу, що виборює своє право на розбудову і збереження власної держави в етнічних кордонах. Якщо мета націоналізму досягнута – державу створено, то він переростає в патріотизм [3, с.27].

Вивчення сучасної наукової літератури дозволяє встановити тісний зв'язок між поняттям «націоналізм» і «патріотизмом як світоглядним принципом, сповідуючи який, люди відстоюють право своєї нації на вільний розвиток» [3, с.27]. Тобто можна дійти висновку, що націоналізм є первинною якістю, а патріотизм вторинною, яка формується засобами національної системи виховання.

Патріотизм виявляється в практичній діяльності, спрямованій на всебічний розвиток своєї країни, захист її інтересів. Патріотизм – соціально-історичне явище. Елементи його виникли як усвідомлення родових зв'язків, обрядів, звичаїв. Слово «патріотизм» (від «patris») – грецького походження, в перекладі означає «батьківщина, вітчизна». Уперше воно з'явилося в період Великої Французької революції (1789–1793р.). Патріотами називали себе борці за народ, захисники республіки.

Патріотизм ми розуміємо як любов до своєї батьківщини, відданість своєму народу, готовність для них на жертви і подвиги.

Українські дослідники (О. Падалка, А. Нісімчук, І. Смолюк, О. Шпак) серед якостей, що є складниками народної духовності, називають національну психологію, національний характер, національний спосіб мислення, національний світогляд, національну свідомість і самосвідомість [10, 83].

Серед цих складників необхідно виділити національну самосвідомість, яка формується в процесі виховання, ґрунтуючись на історичній пам'яті народу про його минуле, сучасне, а також певних уявленнях, мріях, сподіваннях щодо майбутнього. Національна свідомість – це усвідомлення людиною себе як представника певного етносу, нації [9, с.242]. Усвідомлення себе членом національного колективу, добровільна само ідентифікація себе з певною нацією відбувається не завжди просто й однозначно. Спочатку національне самоусвідомлення відбувається на рівні окремих індивідуумів, які складають національну еліту. Згодом, коли представників цієї еліти стає більше, значення першочергового набуває завдання захопити ідеями національного розвитку широкий загал [1, с.37].

Ось чому, на наш погляд, є важливим здійснення на належному рівні національно-патріотичного виховання у вищих навчальних закладах, бо саме ці заклади формують еліту українського суспільства. Майбутнє України значною мірою буде залежати від змісту цінностей, що закладаються в душі молодих людей, які повинні стати «ядром» української інтелігенції.

Формуванню національної свідомості молодії української інтелігенції сприяють чимало важливих сфер, з-поміж яких надзвичайно актуальними є:

- а) історія минулого нашого народу;
- б) рідна мова;
- в) народознавство;
- г) художньо-поетична література;
- д) гуманістичне виховання [10, с.91].

У формуванні громадянського суспільства в Україні та її громадян як справжніх патріотів першочергового значення набуває вивчення історії минулого нашого народу. Сьогодні виважено, з нових позицій незалежності України осмислюються події давнини і сьогодення. Об'єктивних оцінок набувають соціальні процеси. Вивчення історичних подій допоможе сформувати національно свідомих громадян нової держави, виховати молоде покоління в дусі патріотизму і відданості



своєму народові, який зберіг власну мову, культуру, традиції в роки перебування під владою інших держав.

Рідна мова – кров національної культури, найголовніша умова реалізації національної системи виховання. К. Ушинський наголошував, що мова – найважливіший, найбагатший і найміцніший зв'язок, що зв'язує віджилі, живущі і майбутні покоління народу в одне велике, історично живе ціле. Коли зникає народна мова, – народу немає більше.

Усвідомлення молоддю, особливо національних спільнот, таких понять як «держава», «нація», «народ», «ментальність», «мова», «культура», «національна ідея» має відбуватися на ґрунті національних традицій, національного характеру. Тоді «очевидною стає національно-культурна мотивація мовленнєвої поведінки», відбувається становлення національного менталітету носія мови, українська мова сприймається як державна [5, с.450].

Академік М. Жулинський особливу увагу звертає на неоціненну роль народознавства у формуванні української нації і національної культури, наголошуючи, що без глибокого і систематичного пізнання народної духовної і матеріально побутової культури неможливо формувати нові ціннісні орієнтації в умовах державної незалежності. Українська культура, за його словами, – це багатюща енергетична субстанція національних базових цінностей, це величезні можливості для творення інституційних форм модернізації культури, механізмів реагування на духовні запити сучасної молоді. Завдання освіти – задіяти духовний і моральний потенціал, який зосереджено в українській традиційній культурі, у державотворенні [12, 3].

Саме сьогодні громадянам України необхідно пізнати і зрозуміти велич нашої народно-традиційної культури, її одвічний гуманізм, добробут, всепрощення, доброзичливість, щирю гостинність, щоб врівноважити свої вчинки, спрямувати їх на утвердження української державності. Прилучення студентської молоді до національної культури, до народних звичаїв, обрядів, народних свят має збагачувати духовний світ особистості, формувати найкращі риси громадянина, представника свого народу.

Національна система виховання використовує кращі здобутки церкви у вихованні молодого покоління. Курс християнської етики введений сьогодні в багатьох навчальних закладах.

Саме релігія глибоко проникає у звичаї та обряди, поєднує чисто духовні елементи з національними, громадськими, сімейними та особистими, є носієм загальнолюдських морально-етичних вартостей, сприяє збереженню національної ідентичності. Вона забезпечує відродження і збереження віри в ідеали. Без чого повноцінне життя людини неможливе [2, с.235].

Релігійність і патріотизм як основні напрямки традиційного виховання української молоді з найдавніших часів формували ідеал національної системи виховання.

Більшість дослідників українського національного характеру дійшли висновку, що «кордоцентризм», релігійність, толерантність, здатність до гармонійного поєднання індивідуалізму з життям у великій громаді є важливими рисами української моделі соціалізації, основною характеристикою українського виховного ідеалу, заснованого на православній вірі та любові до своєї країни [11, 19].

**Висновки.** Отже, національно-патріотичне виховання – це цілеспрямований процес впливу на особистість з метою формування національної свідомості, національної гідності, поєднання національних і загальнолюдських цінностей; формування патріотизму як світоглядного принципу, що передбачає відстоювання права своєї нації на вільний розвиток.

В основі національно-патріотичного виховання молоді лежить національна ідея. Консолідувати суспільство навколо національної ідеї – завдання нової української еліти, сформувати яку повинна вища школа України.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гирич І. Формування модерної української нації. Теорія і суспільні виклики (перша пол. XIX ст.) /І. Гирич//Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – 2011. – №1. – с.36 – 39.
2. Гуманізація навчально-виховного процесу: [збірник наукових праць. Випуск XVII. / За загальною редакцією проф. В. І. Сипченка]. — Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2003. — 370 с.

3. Желіба О. Методичні рекомендації до викладання курсу «Людина і світ» // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – 2014. – №10. – с.22 – 27.
4. Кодекс цінностей сучасного українського виховання/ О.І.Вишневський, О.М.Кобрій, М.М.Чепіль / Теоретичні основи педагогіки: курс лекцій / за ред. О.Вишневського. – Дрогобич: Відродження, 2001. – С.199.
5. Кононенко В.І. Мова. Культура. Стиль / Віталій Кононенко // Збірник статей. — Київ — Івано-Франківськ: «Плай», 2002. – С.450.
6. Концепція національно-патріотичного виховання молоді. 27 жовтня 2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу до Концепції: [www.mon.gov.ua](http://www.mon.gov.ua).
7. Левітас Ф. Шляхи і завдання українського шкільництва // Історія в школі. – 2009. – №4. – С.1 – 4.
8. Мацько Л. Аспекти мовної особистості у перспекції педагогічного дискурсу / Л.Мацько // Проблеми формування мовної освіти середніх загальноосвітніх закладів: [зб. наук. праць за матеріалами наук.-практ. конф., 2006 р. / Міністерство освіти і науки України, Академія педагогічних наук України та ін.]. – Рівне, 2006. – С.5.
9. Особа і суспільство: Підручник для 10 кл. [Арцишевський Р. А., Бондарук С. О., Бортников В. І. і ін.]. – Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 1997. – 352.
10. Педагогічні технології / [Падалка О. С., Нісімчук А. М., Смолюк І. О., Шпак О. Г.]. – К.: «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 1995. – 253.
11. Стьопіна О. Г. Виховання патріотизму студентської молоді засобами мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / О. Г. Стьопіна. – Луганськ, 2007. – 24 с.
12. Українське народознавство: Навчальний посібник / [Глушко М. С., Гонтар Т. О., Горинь Г. Й. і ін.]; під ред. С. П. Павлюка, Г. Й. Горинь, Р. Ф. Кирчіва. – Львів: Фенікс, 1994. – 608 с.

УДК 37.036-057.875]:316.625

**А. С. Лопарева**

*Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

### **ПІЗНАВАЛЬНА ТВОРЧА АКТИВНІСТЬ ЯК ПРОВІДНИЙ ЧИННИК САМОРЕАЛІЗАЦІЇ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

*У статті розглядаються поняття «творчість», «творча активність», «пізнавальна творча діяльність», «креативність», «креативний потенціал», а також теоретично обґрунтовано значення творчої діяльності в самореалізації креативного потенціалу студентів ВНЗ.*

**Постановка проблеми.** Важливою характеристикою сучасної людини є креативність – здатність до творчості. Життя доводить, що в складних

умовах, в умовах, що постійно змінюються, найкраще орієнтується, приймає рішення, працює людина творча, гнучка, креативна, здатна до генерування і використання нового (нових ідей і задумів, нових підходів, нових рішень). Творчий потенціал можна розвивати впродовж усього життя людини, але чим раніше розпочати цей процес, тим краще.

Сучасні процеси розвитку суспільства вимагають від системи професійної освіти формування творчої особистості, що здатна ефективно вирішувати питання соціального добробуту держави. За цих умов актуальною проблемою є розробка теоретичних і практичних основ управління навчально-творчою діяльністю студентів вищого педагогічного закладу з метою формування вихователя майбутніх соціально активних членів суспільства. Ця теза знаходить своє підтвердження і у стратегічних завданнях, визначених Національною програмою «Освіта» (Україна XXI століття). Їх теоретичне й практичне розв'язання зумовлює необхідність дослідження педагогічною наукою широкого кола питань інноваційних технологій підготовки майбутнього фахівця, зокрема викладача вищої школи, здатного до самореалізації, самовдосконалення в навчально-творчій та професійній діяльності.

**Аналіз актуальних досліджень.** Вагомий внесок у розвиток ідей формування креативної особистості зробили дослідження педагогів та психологів: Дж. Гілфорда, П. Торренса, А. Маслоу, Ф. Баррона, О. Матюшкіна, В. Дружиніна, Я. Пономарьова, О. Морозова, С. Сисоевої та ін.

Процес розвитку творчого потенціалу студентів під час навчально-пізнавальної діяльності досліджували С. Гасанов, П. Кравчук, В. Лисовська, О. Приходько та інші.

Шляхи інтенсифікації професійної підготовки майбутніх учителів дотворчої педагогічної діяльності вивчали В. Андрєєв, Н. Гузій, Ю. Карпова та інші.

Важливість створення умов творчої діяльності, які забезпечує максимальний розвиток творчого потенціалу розглядають А. Лук, О. Матюшкін, В. Моляко, М. Холодна, Д. Сіск, К. Текекс.

Не зважаючи на наявність значної кількості психолого-педагогічних досліджень, проблема пізнавальної творчої діяльності як провідного

чинника самореалізації креативного потенціалу студентів вищого педагогічного закладу розглянута недостатньо.

**Мета статті** – визначити сутність понять творчість, творча та пізнавальна творча активність, креативність та креативний потенціал, здійснити теоретичне обґрунтування пізнавальної творчої активності як провідного чинника самореалізації креативного потенціалу студентів вищої школи.

**Виклад основного матеріалу.** Формування основ творчої діяльності фахівця відбувається саме у студентському віці, що є періодом активного формування внутрішньої потреби особистості співвіднести власні прагнення з інтересами суспільства.

На даному етапі розвитку науки поняття творчості не дістало єдиного чіткого визначення. У загальнотеоретичному плані творчою вважається діяльність, «наслідком якої виявляється відкриття (створення, винайдення) чогось нового, раніше невідомого, або активне, що відповідає вимогам часу, опанування вже існуючим багатством культури» [8].

Психолог К. К. Платонов характеризує творчість як «мислення у його вищій формі, яке виходить за межі того, що потрібно для розв'язування задачі, що виникла, вже відомими способами» [7].

Основна «суть теорії творчості», за В. О. Моляко, полягає в такому: «Творчий потенціал людини (творчої людини) реалізується цілісними процесами, в яких найбільшу роль відіграють мисленні компоненти та компоненти уяви. Творчі мисленні процеси, що включають основні цикли – створення задуму та реалізації задуму, гіпотези, – детермінуються й організуються стратегіями і тактиками – унікальними особистісними утвореннями, системами, які водночас відбивають генетичні й набуті настановлення, диспозиції, навички та вміння різного масштабу та суб'єктивного забарвлення і певним чином адаптуються в конкретних умовах творчої діяльності» [5, с.72].

Проаналізувавши безліч визначень, ми найбільше спираємось на визначення, яке надає А. М. Єрмола, розглядаючи творчість як діяльність: «Творчість – це діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних та духовних цінностей. Вона передбачає наявність в особистості цінностей,

мотивів, знань і вмінь, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю й унікальністю»[5, с.71].

К. Д. Ушинський [10] визначав неодмінною умовою, передумовою розвитку вихованця його активність у навчанні. Він зазначає, що хороший розвиток забезпечується активною діяльністю, в якій вихованець повністю реалізує свої можливості, виражає себе як особистість.

На наш погляд, найбільш повно визначає поняття «пізнавальна активність» В. І. Орлов [6, 45]. Він зазначає, що активність – «це проявлюване ставлення до навчально-пізнавальної діяльності, яке характеризується прагненням досягти поставленої мети в межах заданого часу».

Розуміння Г. І. Щукіною [12] творчої активності націлює розгляд даного поняття як вищого рівня пізнавальної активності, тому вимагає від особистості напруження всіх її внутрішніх сил.

Таким чином, поняття «творча активність» студента можна визначити як стійку особистісну якість, що виявляється в готовності студента до здійснення творчої навчально-пізнавальної діяльності.

Одним з класичних є визначення креативності П.Торренса, на яке посилається М.Єнікєєв в енциклопедії загальної та соціальної психології. Креативність – це здатність індивіда до нестандартного, творчого мислення, чутливість індивіда до проблем та пошуку шляхів їх вирішення, здатність до гнучкого мислення й висунення нових ідей; чутливість до дисгармонії наявних знань [4, с.185]. Воно не втратило актуальності й сьогодні і серед багатьох визначень найповніше розкриває суть цього поняття.

У сучасній літературі невирішеною є проблема синонімії термінів креативність і творчий потенціал. К. Гуськова ґрунтовно пояснює, чим зумовлена єдність у значенні понять креативність і творчий потенціал: 1) обидва поняття позначають особливу властивість або характеристику особистості, що виявляється в її життєдіяльності; 2) обидва поняття позначають інтелектуально-творчі передумови (визначений рівень мислення) до творчої діяльності [2, с.10].

В. Андрєєва, Л. Куликова та інші вчені зазначають, що розвиток потенціалу людини неможливий без її залучення до процесу власного

саморозвитку. Відповідно саморозвиток виступає як більш масштабний, відносно буття людини, процес, як система вищого рівня, як «цілеспрямована діяльність людини щодо посилення власних потенціалів у згоді з особистою стратегією соціалізації й духовного самостворення» [9, 5].

Важливими передумовами формування і розвитку творчих здібностей студентів є високий рівень педагогічної творчості як системи особливих відносин між педагогом і студентом. Від творчих здібностей, умінь і активності викладача залежить мотив до серйозної навчальної діяльності студентів. На жаль, маємо ситуації, коли навчальна діяльність здійснюється в репродуктивних, нетворчих формах. Як наслідок, спостерігаємо лише імітацію навчання, байдужість до розумової праці, небажання працювати з піднесенням. Тому, головне в професії педагога – своє творче обличчя, індивідуальний творчий стиль діяльності. Спонукає студентів до творчої роботи, особистісного самовираження на заняттях можуть усі види завдань, які передбачають висловлювання студентами своїх думок, поглядів.

У свою чергу, В. Долгунов розглядає ідею саморозвитку як основу розвитку креативного потенціалу, справедливо вважаючи, що основну увагу в освітній галузі доцільно звертати на прагнення студента до самовдосконалення, тобто до підвищення свого особистісного потенціалу, а також на «створення педагогічних умов, за яких особистісний саморозвиток і самостановлення того, хто навчається, відбуваються найбільш успішно» [3, 4].

Доволі цікавою в педагогіці є концепція креативної освіти, розроблена вітчизняним науковцем А. І. Салогубом [10]. Автор вважає, що впровадження креативної педагогічної системи є необхідною умовою для створення духовно багатой, соціально активної, фізично розвиненої творчої особистості інтелігента-природодослідника. Креативна освіта передбачає творчість вихованців через їх особисту участь в активних дослідженнях, які уможливають здобуття суб'єктом знань.

Великої популярності набула ідея евристичного навчання, яке теж допомагає творчо самореалізуватись учням, студентам. Основна ідея евристичного навчання – це стабільна й глибока довіра до творчого

потенціалу кожного вихованця, обумовлена цим поставка його пізнавально-творчої (пошукової, дослідницької, проектної, художньої, конструкторської) діяльності на перше місце в усій системі навчання [1, с.175].

Виходячи з цього можна говорити про те, що за умови організації навчального процесу, в основі якого буде домінувати, проявляться творча пізнавальна діяльність студентів, креативний потенціал кожного з них також матиме базу для самореалізації.

**Висновки.** Проведений нами аналіз наукових джерел чітко продемонстрував взаємообумовленість пізнавальної творчої активності та самореалізації креативного потенціалу студентів. На нашу думку, між ними можна навіть провести співвідношення: чим вища, інтенсивніша і продуктивніша буде пізнавальна творча активність, яка стимулюється як викладачем, так і самим студентом, тим більше шансів, можливостей для самореалізації креативного потенціалу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гриненко І. В. Евристичний метод як засіб організації творчої навчальної діяльності на факультеті іноземних мов / І. В. Гриненко // Науковий часопис: Зб. наук. праць Збірник 3 (13)/[Редкол.; О. Г. Мороз та ін]. – К. : НПУ, 2005. – 290 с.
2. Гуськова Е. А. Психологические условия реализации творческого потенциала студентов в учебно-воспитательном процессе вуза: дисс. канд. психол. наук / Е. А. Гуськова. – М., 2007. – 212 с.
3. Долгунов В. С. Педагогические основы повышения личностного потенциала школьника: Автореф. дис. канд. пед. наук. / В. С. Долгунов – Якутск, 2000. – 18 с.
4. Еникеев М. Энциклопедия. Общая и социальная психология/ М. Еникеев. – М.:ПРИОР, 2002 – 560 с.
5. Єрмола А. М. Креативність в основі моніторингу / А. М. Єрмола // Практична психологія і соціальна робота. – 2003. – № 8. – С. 71 – 72.
6. Орлов В. И. Активность и самостоятельность учащихся / В. И. Орлов// Педагогика. – № 3.– 1998. – С. 44 – 48.
7. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – М. : Высш.шк., 1984. –147 с.
8. Подлиняев О. Л. Формирование познавательных интересов школьников в условиях учебной деятельности: Учеб. пособие. / О. Л. Подлиняев – Иркутск: Изд-во Иркут. ИПКРО, 1994. – 49 с.
9. Психологія: Словник/Під заг. ред. А. В. Петровського, М. Г. Ярошевського. – М: Политиздат, 1990. – 494 с.
10. Сологуб А. І. Концепція креативної освіти у природничо- науковому ліцеї // А. І. Сологуб/ Рідна школа. – № 12, 2002. – С. 9 – 19.



11. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания / К. Д. Ушинский – М. : Учпедгиз, 1954. –457 с.
12. Щукина Г. И. Проблемы познавательного интереса в педагогике/ Г. И. Щукина – М. :Педагогика, 1971. – 351 с.

УДК 372.879.6 : 378.1

**В. В.Мелюшкина, А. В. Рубаненко**

*кафедра фізвиховання,  
Сумський національний аграрний університет*

### **СТИМУЛЮВАННЯ АКТИВНОСТІ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

*У статті на основі аналізу теоретичних джерел і власної практики викладання навчальної дисципліни «Фізичне виховання» у ВНЗ автори піднімають проблему фізичної діяльності сучасної молоді та пропонують вирішення її шляхом стимулювання активності фізкультурної діяльності студентів під час навчання у вищому навчальному закладі.*

**Постановка проблеми.** Фізичне виховання молоді на сучасному етапі розвитку суспільства має відображати нові підходи до формування особистості. Активність у фізкультурно-оздоровчій діяльності – необхідна умова гармонійного розвитку студентської молоді, що набуває якості цілеспрямованого впливу на конкретну людину згідно її потреб. Фізичне виховання покликане формувати у студентства дбайливе ставлення до власного здоров'я, комплексно розвивати фізичні й психічні якості, сприяти творчому використанню засобів фізичної культури в організації здорового способу життя.

Одним із важливих завдань національної вищої освіти є підготовка висококваліфікованих кадрів. Сучасний викладач ВНЗ у такому разі повинен виконувати важливу соціальну функцію – здійснювати духовний, розумовий, фізичний розвиток і виховання особистості кожного студента. Його праця має бути спрямована не лише на організацію навчально-виховного процесу, а й на організацію позааудиторної, оздоровчої діяльності студентства, систематичне розв'язання завдань формування активного громадянина.

**Аналіз актуальних досліджень.** Вивчення та аналіз спеціальних наукових джерел [1; 2; 3; 4], досвіду освітньої і виховної практики свідчить про те, що нині актуальною є проблема дефіциту рухової активності, зниження імунітету та поширення пов'язаних із цим захворювань серед студентів ВНЗ. При цьому, зазначені явища зберігають стійку тенденцію, що обумовлюється протиріччям між декларативним та реальним ставленням до фізичної культури, відбиваються на стані здоров'я, фізичному розвитку й професійній підготовці студентів, їхніх ціннісних орієнтаціях, ставленні до власного фізичного й психічного благополуччя.

**Мета статті** – розкрити особливості процесу стимулювання активності фізкультурної діяльності студентів вищого навчального закладу.

**Виклад основного матеріалу.** Найбільш продуктивним підходом до розробки піднятої проблеми є дослідження внутрішніх резервів активності особистості студента як суб'єкта навчальної та професійної діяльності. В Сучасному словнику іншомовних слів «активність» (від латин. *activus* – діяльний, енергійний, той, що розвивається) трактується як енергійна діяльність, діяльний стан, діяльна участь у чомусь [5, с. 31].

Одним із основних джерел активності особистості є стимули. За визначенням Тлумачного словника української мови, стимул (від латин. *stimulus* букв. – загострена палиця, якою поганяли тварин) означає причину, що спонукає до дії; те, що викликає зацікавленість у здійсненні чого-небудь; подразник, який викликає реакцію [6, с. 452]. Саме стимули, на нашу думку, надають процесу фізичного виховання особистості студента дієвої спрямованості та суб'єктивно значущої позитивності. Тому формування фізичної культури майбутнього спеціаліста – це, перш за все, вирішення проблеми стимулювання активності студентів ВНЗ до свідомої, особистісно-значущої фізкультурної діяльності.

Одним із головних завдань процесу стимулювання є активізація фізкультурної діяльності, що базується на конкретному інтересі, оскільки без цього психологічного механізму не може здійснюватися розвиток мотиваційної та емоційної сфер людини, в тому числі у фізкультурній діяльності. Це можливо за таких умов: по-перше, сприяння найбільш повноцінному відображенню й розкриттю у свідомості студентів значення

фізкультурної діяльності для майбутнього професійного й особистісного становлення; по-друге, на цій основі спонукання та підтримки відповідного ставлення до всіх структурних компонентів фізкультурної діяльності, яке було б наповнене готовністю самостійно здобувати відповідну інформацію, вільно оперувати набутими знаннями з фізичної культури, реалізовувати вміння та навички у своїй практичній діяльності. Реалізація цих умов у значній мірі забезпечує поєднання загального й фізичного розвитку й навчання правильній фізичній діяльності, показником та однією з форм відображення чого є фізкультурний інтерес [1].

Практика показує, що до факторів, які визначають потреби, інтереси й мотиви включення студентів у фізкультурну діяльність, належать: стан здоров'я студента; якість матеріальної спортивної бази вищого навчального закладу; спрямованість навчального процесу і зміст занять з фізичного виховання; рівень вимог навчальної програми з фізичного виховання; особистість викладача фізичної культури, його професійна компетентність; частота проведення занять, їхня тривалість та емоційне забарвлення.

За результатами нашого дослідження, в процесі фізичного виховання у вищому навчальному закладі найбільш значущими для студентів є мотиви, спрямовані на емоційне задоволення, фізичне та соціальне самоствердження. Найменш сформованими є спортивно-пізнавальні та громадсько-патріотичні мотиви. В цілому мотивація занять фізичною культурою та спортом у значної кількості студентів знаходиться на низькому рівні, оскільки студенти не сприймають заняття фізичною культурою та спортом як засіб особистісного розвитку, самовдосконалення й підготовки до майбутньої життєвої і професійної діяльності.

Означене дозволяє погодитися з думкою Т. В. Плачинди про те, що стимулювання активності до фізкультурної діяльності студентів ВНЗ вимагає врахування у навчально-виховному процесі таких напрямів впливу з боку викладацького складу: особистісного (формування адекватної самооцінки, позитивної Я-концепції, розвиток гуманістичної спрямованості студента); професійного (оволодіння елементами професійної техніки); профілактичного (оволодіння прийомами і засобами попередження професійних захворювань); активізуючого (підвищення працездатності);

релаксуючого (засвоєння прийомів релаксації, подолання психофізіологічних бар'єрів); соціального (засвоєння навичок міжособистісної взаємодії, вмінь співпраці в колективах) [3]. Саме такі впливи здійснюються викладачами кафедри фізичного виховання Сумського національного аграрного університету в процесі фізичного розвитку й формування фізичної культури студентів.

Крім того, на нашу думку, стимулюванню активності студентів до фізкультурної діяльності сприяє дотримання таких педагогічних умов: впровадження у практику викладання методів і засобів активізації студентів до фізичної культури та спорту; розширення сфери фізкультурної діяльності студентів за рахунок позааудиторних форм роботи; забезпечення тісного взаємозв'язку фізичного виховання з професійною орієнтацією особистості майбутнього спеціаліста.

При цьому, взаємопов'язаність системи академічних занять та позааудиторних форм діяльності полягає у здійсненні студентами ранкової гігієнічної гімнастики, фізкультхвилинок під час самостійних занять, прогулянок, занять у групах загальної фізичної підготовки, участь у секційних заняттях з різних видів спорту, в спортивних змаганнях, спортивно-розважальних святах, у туристичній діяльності, самостійна робота з розвитку фізичних якостей. Завдання викладача – стимулювання студентів до таких видів діяльності.

Дослідник О. В. Заруда пропонує низку методичних рекомендацій щодо стимулювання активності студентів до фізкультурної діяльності, які, як нам видається, можуть бути корисними в роботі викладача ВНЗ. А саме:

1) використання інтегральної оцінки визначення ефективності фізичного виховання і дотримання принципу стимулювання діяльності на основі особистих досягнень. Відповідно до даного принципу темпи приросту основних показників фізичної підготовленості студентів необхідно планувати лише на основі їх індивідуальних результатів;

2) впровадження у навчально-виховну роботу таких методів і засобів активізації фізкультурної діяльності: створення ситуації успіху, позитивного емоційного фону на заняттях; урізноманітнення засобів, спеціальних методів фізичного виховання та форм організації академічних

занять; стимулювання студентів заохоченням, покаранням, довірою, гласністю досягнень, оцінкою; виконання фізіологічних дослідів і педагогічних спостережень;

3) формування у студентів умінь, необхідних для організації самостійної фізкультурної діяльності, а саме: постановка мети, планування, розвиток основних фізичних якостей, контроль за функціональним станом організму під час занять фізичними вправами та після них;

4) поєднання теоретичної та практичної підготовки студентів, що сприяє моделюванню життєвої і професійної діяльності майбутніх спеціалістів;

5) розширення сфери позааудиторної фізкультурної діяльності, основні напрямки удосконалення якої включають: методичне забезпечення фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи студентів; підготовку фізкультурного активу, який здійснює керівництво даним процесом; системне планування фізкультурно-оздоровчої і спортивно-масової діяльності у гуртожитку, на факультеті, в університеті; участь студентів в організації та проведенні спортивних змагань, свят, туристичних походів тощо;

6) розкриття перед студентами значення навчальної дисципліни «Фізичне виховання» в цілому й окремих її завдань для майбутньої професійної діяльності, а саме: розширення знань студентів про функції фізичних вправ у формуванні компонентів професійної компетентності та у профілактиці професійних захворювань [2].

Варто наголосити, що в стимулюванні активності студентів до фізкультурної діяльності визначальне місце відіграє особистість викладача фізичного виховання. Багатство його професійної культури та педагогічної майстерності має забезпечувати такі способи й прийоми педагогічного впливу, які збагачують емоційний досвід студентів, розвивають уяву, підвищують інтерес, формують у них особистісне ставлення до фізичного виховання.

**Висновки.** У сучасних умовах життя фізична праця все частіше заміщається діяльністю, що характеризується більшими розумовими й емоційними навантаженнями при незначній м'язовій.

У процесі формування висококваліфікованих спеціалістів – працездатного інтелектуального потенціалу держави – важливим є сприяння фізичному розвитку молоді, збереження здоров'я та запобігання хворобам, формування навичок здорового способу життя й розвиток фізичної культури серед молоді. Вищий навчальний заклад належить до тих організацій, що повинні реалізувати означене в процесі професійної підготовки спеціалістів тієї чи іншої галузі соціально-економічної діяльності.

Активізація студентства до фізкультурної діяльності, яка зумовлює прояв ініціативності, цілеспрямованості, рішучості, є важливим засобом поліпшення фізичного і психічного здоров'я в межах ВНЗ. Тому стимулювання активності фізичної діяльності студентів виступає провідним завданням діяльності викладача. Організаційно-педагогічними особливостями реалізації даного завдання є: використання викладачами у навчально-виховному процесі різного роду впливів (особистісний, професійний, активізуючий, релаксуючий та соціальний вплив); усвідомлення представниками структурних підрозділів ВНЗ, залучених до здійснення фізичного виховання студентів, необхідності забезпечення в закладі відповідних педагогічних умов (впровадження у практику викладання методів і засобів активізації студентів до фізичної культури та спорту; розширення сфери фізкультурної діяльності студентів за рахунок позааудиторних форм роботи; забезпечення тісного взаємозв'язку фізичного виховання з професійною орієнтацією особистості майбутнього спеціаліста, якість матеріальної спортивної бази).

Перспективним бачиться дослідження проблеми психологізації професійної діяльності викладача фізичного виховання в контексті реалізації завдання щодо стимулювання активізації фізкультурної діяльності студентів вищого навчального закладу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Безухов Д. М. Фізичне виховання студентів у вищій школі / Д. М. Безухов // Валеологічна освіта в навчальних закладах України: стан, напрямки й перспективи: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Кіровоград: РВВ КДПУ імені В. Винниченка. – 2006. – С. 40 – 43.
2. Заруда О. В. Проблема фізкультурної активності молоді у сучасних умовах / О. В. Заруда // Валеологічна освіта в навчальних закладах України: стан, напрямки й перспективи: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2007. – С. 68 – 70.

3. Плачинда Т. С. Формування мотивації до фізкультурної діяльності у студентської молоді як умова позитивного ставлення до занять фізичною культурою / Т. С. Плачинда // Слобожанський науково-спортивний вісник. – Вип. 8. – Харків: ХДАФК. – 2005. – С. 308 – 312.
4. Плачинда Т. С. Формування позитивного ставлення студентської молоді до занять фізичною культурою / Т. С. Плачинда // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : Зб. наук. пр. за ред. Єрмакова С.С. – Харків-Донецьк : ХДАДМ (ХХПІ). – 2005. – №10. – С. 47 – 50.
5. Сучасний словник іншомовних слів : Активність / Нечволод Л. І. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2009. – 768 с. – С. 31.
6. Тлумачний словник української мови : Стимул / Івченко А. О. / Харків : Фоліо, 2005. – 540 с. – С. 452.

УДК 371.314.6:371.311.1:377.6

**Л. М. Совгир**

*Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

## **ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ**

*У статті конкретизовано особливості використання методу проектів у процесі навчання студентів економічного профілю. Наведено приклад застосування цього методу при вивченні маркетингових комунікацій. Закцентовано увагу на можливості використання інформаційних технологій у процесі роботи над навчальним проектом.*

**Постановка проблеми.** Одним із пріоритетних завдань освітнього процесу сучасної вищої школи є підготовка конкурентоспроможного фахівця, здатного швидко адаптуватися до мінливих обставин сучасного ринку праці. У зазначених умовах актуальним є питання адаптації навчально-виховного процесу вищого навчального закладу до реалій практичної діяльності майбутнього фахівця. Сучасні технології навчання передбачають можливість моделювання конкретних ситуацій професійного середовища у процесі роботи над навчальними проектами. Саме тому нашу дослідницьку увагу сфокусовано на проектній діяльності майбутніх спеціалістів економічного профілю.

**Аналіз актуальних досліджень.** Використання в навчальній діяльності індивідуального підходу розглядають А. Адлер, М. Акімова, К. Купер, В. Сериков та ін. Питання реалізації методу проектів знайшли своє відображення в дослідженнях та публікаціях Т. Гуменникової, Л. Медведєвої, О. Олексюка, Є. Полат, С. Сисоевої, М. Чобітько та ін.

**Мета статті** – конкретизація особливостей використання методу проектів у процесі навчання студентів економічного профілю.

**Виклад основного матеріалу.** Метод проектів є орієнтованим на самостійну діяльність студентів – індивідуальну, парну, групову, яку студенти виконують протягом певного часу. Він завжди передбачає рішення певної проблеми: з одного боку – використання різних методів та засобів навчання, а з іншого – інтеграція знань, навичок з різних галузей науки, техніки, мистецтва.

Погоджуючись з думкою С. Сисоевої, можемо назвати основні причини, що обумовлюють необхідність використання методу проектів у навчальному процесі вищого навчального закладу: навчання самостійному отриманню знань, уміння використовувати отримані знання для розв’язання пізнавальних і практичних завдань, розвиток комунікативних навичок, уміння користуватися дослідними методами (збирати необхідну інформацію, усебічно аналізувати її, робити висновки) [5].

Вважаємо за доцільне зауважити, що реалізація будь-якого проекту відбувається у чотири етапи: підготовчий (викладач планує діяльність студентів з виконання проекту); виконавчий (студент активно задіяний у проектній діяльності); презентаційний (студент презентує результати своєї проектної діяльності); підсумковий (передбачає обговорення, аналіз та оцінювання якості й результатів проектної діяльності і проектів студентів спочатку у міні-групах, а потім проекту в цілому) [3].

Тематику проектів формулює викладач спеціальних дисциплін як в рамках затверджених навчальних програм, так і відповідно до професійних інтересів та індивідуальних здібностей студентів. Маючи досвід роботи зі студентами економічних спеціальностей у вищих навчальних закладах, зазначимо, що проектні дослідження пропонуються студентам як для курсового та дипломного проектування, так і в процесі опрацювання



певної теми, а також проводяться конкурси студентських проектів за найбільш актуальними напрямками.

Розглянемо метод проектів для створення комплексу маркетингових комунікацій деякої фірми, що виробляє продукцію. Проект має міжпредметний характер, оскільки ми акцентуємо увагу на можливості використання інформаційних технологій у процесі роботи над ним. Робота над пропонованим проектом проводилась у декілька етапів.

1. Добір та осмислення теми і мети проекту. Мета проекту: виявити потенційних покупців продукції фірми, визначити стан купівельної спроможності, забезпечити обізнаність потенційних клієнтів, домогтися, щоб клієнт знав фірму товару, завоювати аудиторію та спонукати її до створення покупки. Передбачуваний результат: створення рекламного повідомлення, розробка плану рекламної компанії.

2. Пошук та систематизація матеріалу за темою з використанням засобів Інтернету. Дослідження ринку: вивчення продукції та стратегії фірм-конкурентів, постачальників, потенційних клієнтів.

3. Структуризація знань про проблемну ситуацію: складання списку базисних понять, виявлення відношень між ними. Створення бази даних щодо конкурентів, постачальників, клієнтів, її підтримка і регулярне поповнення.

4. Аналіз рекламних повідомлень: на які мотиви потенційних споживачів спрямовані, якісні відмінності спрямованості й головних ідей, переваги і недоліки. Факторний аналіз вартісних характеристик реклами: ціни на вітчизняному ринку, валютний курс і податки, засоби поширення, носії реклами, собівартість виготовлення та ін.

5. Побудова узагальненого алгоритму розв'язання задачі та його декомпозиція на модулі, реалізовані програмними засобами.

6. Оформлення результатів проекту у вигляді стенду або із застосуванням програми для створення презентацій PowerPoint.

7. Захист проекту.

Наведений вище приклад реалізації проекту демонструє, що пропонуючи теми проектів, викладач має чітко уявляти собі обсяг знань

студентів за спецдисциплінами та орієнтуватися у спільній спеціальності [1; 2].

Доцільно наголосити, що успіх застосування методу проектів залежить від того, наскільки правильно організована робота над проектом. Підготовчий етап проектної діяльності має реалізуватися з урахуванням навчально-пізнавальних потреб студентів, забезпечувати оволодіння студентами новими знаннями, вміннями; мати практичну спрямованість; реалізовуватися варіативно.

**Висновки.** Таким чином, метод проектів за своєю сутністю є навчальною діяльністю студента, яка виступає одним із ресурсів підготовки його до майбутньої професійної діяльності. Саме такий метод в поєднанні з іншими інтерактивними технологіями навчання здатний вирішити завдання формування та розвитку самостійного творчого мислення майбутнього фахівця. Характеристика розглянутого методу дає можливість стверджувати, що його застосування в процесі підготовки спеціалістів економічного профілю дасть змогу реалізувати вимоги держави до рівня компетентності спеціаліста в галузі економіки і управління.

Отримані результати не претендують на остаточне та повне розв'язання поставленої проблеми професійної підготовки фахівця нової формації. Перспективи подальшої роботи вбачаємо у розробці теоретичних та методичних засад взаємодії педагога і студентів під час реалізації методу проектів у вищих навчальних закладах.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гончарова О. Метод проектів у системі підготовки майбутніх економістів / О. Гончарова // Вісник Львівського університету. – Вип. 23, 2008. – С. 135 – 140.
2. Медведєва Л. І. Проектна методика в контексті сучасних педагогічних технологій / Л. І. Медведєва // Наукові записки. – 2011. – № 4. – С. 130 – 134.
3. Полат Е. С. Метод проектов: история и теория вопроса / Е. С. Полат // Школьные технологии. – 2008. – № 6. – С. 43 – 47.
4. Садова Т. А. Активізація пізнавальної діяльності студентів як основа підвищення якості навчального процесу / Т. А. Садова // Наука і освіта. – 2008. – № 1–2. – С. 94 – 98.
5. Сисоєва С. Особистісно-орієнтовані педагогічні технології: метод проектів / С. Сисоєва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2009. – №1 (5). – С.73 – 79.

Т. І. Телевна

*Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

## **СУТНІСТЬ І ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ**

*У статті розглянуто особливості навчально-пізнавальної активності студентів ВНЗ, проаналізовано її сутність, представлено основні характеристики, властивості пізнавальної активності студентів. Уточнено визначення пізнавальної активності та її значення у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів.*

**Постановка проблеми.** В умовах сьогодення високо цінуються компетентні фахівці, здатні мобільно й адекватно реагувати на зміну умов професійної діяльності.

Одним зі шляхів підвищення якісного рівня підготовки майбутніх фахівців є цілеспрямоване формування їхньої пізнавальної активності, яка виступає при цьому як якість особистості майбутнього вчителя і є важливою умовою його самореалізації. Від того, наскільки студенти будуть виявляти пізнавальну активність у процесі досягнення основ своєї професії, залежить успіх майбутньої педагогічної діяльності.

Саме тому дослідження оптимальних умов та шляхів активізації пізнавальної діяльності суб'єктів професіоналізації залишається одним із актуальних завдань педагогіки.

**Аналіз актуальних досліджень.** Вагомий внесок у вивчення феномену пізнавальної активності зробили Д. Богоявленська, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Л. Лисіна, О. Матюшкін, В. Моляко, С. Рубінштейн, І. Якиманська та інші. Більшість досліджень з цієї проблеми було здійснено на матеріалі середніх загальноосвітніх шкіл, і лише невелику їх кількість було присвячено формуванню і розвитку пізнавальної активності студентів у процесі навчання. Модернізацію навчально-пізнавального процесу, спрямованого на розвиток пізнавальної активності студента досліджували науковці: І. Лернер, П. Підкасистий, М. Скаткін, В. Сластенін, Г. Щукіна,

Л. Архангельський, Л. Божович, Н. Тализіна та ін. Значний внесок у дослідження принципів, методів і форм розвитку пізнавальної активності зробили Ю. Бабанський, М. Махмутов та ін. Водночас залишаються недостатньо розробленими питання розвитку пізнавальної активності майбутнього вчителя, зокрема принципів створення середовища формування і розвитку пізнавальної активності, визначення педагогічних умов, за яких цей процес відбувається ефективно.

**Мета статті** – аналіз сутності та структури поняття «пізнавальна активність майбутнього вчителя», шляхів її формування у процесі професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю у вищому навчальному закладі.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження пізнавальної активності як одного із найважливіших чинників успішності будь-якої діяльності здавна привертало і продовжує привертати увагу багатьох учених.

Розкриваючи змістовну сутність пізнавальної активності майбутнього вчителя, спочатку зупинимось на аналізі поняття «активність».

Зазначимо, що проблема активності в навчанні розв'язується на межі предметів дослідження наук педагогіки та психології. Термін «активність», на думку О. Лазурського, є основним фундаментом у психології. Людина, за його теорією особистості, виступає як активний чинник навколишнього середовища. Під «середовищем» автор розуміє не тільки природу, людей, «людські взаємовідносини, але також ідеї, духовні блага, естетичні, моральні і релігійні цінності і таке інше» [4]. Активність, виходячи з даної теорії, це не тільки вольові зусилля, які зазначаються у вузькому значенні, а й дещо більш широке, котре знаходиться в основі психічних процесів і проявів особистості.

У психологічному словнику А. Петровського поняття «активність людини» визначається як форма прояву активності, що виражається у вольових актах і особистісному самовизначенні та обумовлена уявленням про себе самого як про «суб'єкт – причини» того, що відбувається і повинно відбуватися в навколишньому світі [3, с. 26].

Педагогічний словник С. Гончаренка трактує поняття «активність людини» як здатність людини до свідомої трудової і соціальної діяльності,

міра цілеспрямованого, планомірного перетворення нею навколишнього середовища й самої себе на основі засвоєння нею багатств матеріальної і духовної культури [1, с. 36].

Підсумовуючи поняття «активності» варто зауважити, що активність – загальна характеристика людини, динаміка діяльності і джерело перетворення і підтримання життєво значущих зв'язків із світом людей і ноосфери. Активність – самостійна сила дій, розвитку і стан людини. Вона – саморушне діяння людини, що прискорюється і поширюється, протилежність йому – пасивність.

Значний вклад для розуміння природи пізнавальної активності внесли дослідження, проведені О. Матюшкіним, М. Лисіною. Вони розкрили роль пізнавальної активності в розвитку не тільки пізнавальних процесів, але і самого суб'єкта, а також виявили шлях удосконалення педагогічної майстерності управління пізнавальною активністю у процесі навчання і виховання. На основі цього зазначимо, що пізнавальна активність є близькою за змістом до таких понять як допитливість, цікавість, які виражають потребу до нової інформації, готовність її переробки на основі взаємодії пізнавальної, комунікативної і рефлексивної діяльностей.

В наукових дослідженнях М. Лисіної «пізнавальна активність» розуміється як готовність, котра передує і породжує діяльність, а умовою її розвитку являється взаємодія пізнавальної, комунікативної і рефлексивної діяльностей у процесі професійного збагачення [5].

Дослідниками виділено три аспекти поняття «пізнавальна активність»:

- пізнавальна активність фактично ототожнюється з діяльністю;
- пізнавальна активність як риса особистості;
- пізнавальна активність як готовність особистості до пізнання зовнішнього і внутрішнього світу.

У дослідженні В. Лозової пізнавальна активність особистості розглядається як риса особистості, яка виявляється в її ставленні до пізнавальної діяльності, що передбачає стан готовності, прагнення до самостійної діяльності, спрямованої на засвоєння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань і способів діяльності, а також знаходить вияв у пізнавальній діяльності [6, с. 5].

На основі вивчення й аналізу наукової психолого-педагогічної літератури (Т. Алексеєнко, П. Борисова, Л. Гребенкіна, В. Лозова, П. Лузан, О. Ляміна, Г. Щукіна та інші) було виявлено основні критерії та показники пізнавальної активності, серед яких важливе місце належить пізнавальному інтересу, пізнавальній ініціативі й пізнавальній самостійності.

Першоосновою пізнавальної активності дослідники визначають пізнавальні потреби, як потреби в набутті нових знань.

Характерною рисою пізнавальної активності є її предметна спрямованість на виявлення та відкриття нового, невідомого та на його засвоєння. Серед багатьох предметів і явищ дійсності людина обирає ті, які мають для неї цінність, у контексті її нахилів, інтересів, уподобань.

З'ясовано, що пізнавальна активність – динамічне утворення, вона характеризує особистість того, хто навчається, як з боку прагнення до діяльності (потенційна пізнавальна активність), так і як активного виконавця цієї діяльності (реалізована пізнавальна активність). Таким чином, розвиток пізнавальної активності – це процес переходу від можливостей, схильностей, прагнення особистості реалізувати свої сили, потребу в їх саморозвитку до перетворення особистості в суб'єкта діяльності, активного й творчого, що самореалізується. Реалізована пізнавальна активність може виявлятися на трьох рівнях: репродуктивному, реконструктивному і творчому.

Поняття розвитку пізнавальної активності особистості визначається як усвідомлена спрямована зміна пізнавальної активності, у процесі якої розгортаються внутрішні можливості особистості, відбуваються якісні й кількісні зміни пізнавальної активності та її показників, відбувається перехід від одного рівня до іншого, тобто від потенційної до реалізованої пізнавальної активності.

Ідея стимулювання навчання, на думку Т.Сердюк, пов'язана з проблемою активізації внутрішніх рушійних сил розвитку особистості, якими є мотиви. Практичне вирішення проблеми стимулювання пізнавальної активності в навчальній діяльності, ставить завдання переводу стимулів (зовнішніх об'єктивних спонукачів діяльності) у мотиви (внутрішні суб'єктивні джерела активності й діяльності) [8, с. 54]. Згідно з

цим процес педагогічного стимулювання у роботі розглядається як процес активізації внутрішніх рушійних сил особистості (мотивів) за допомогою зовнішніх, об'єктивних спонукачів (стимулів) для самоактуалізації особистості, що сприяє розвитку її пізнавальної активності.

Активність та самостійність студента в навчанні залежить від того, якою мірою він володіє самоаналізом, самомотивацією, саморегуляцією, самоконтролем, самооцінкою, що виявляється для майбутніх учителів особливо важливим. Процес рефлексії – це нескінченний процес, який за позитивних умов генерує пізнавальну активність особистості студента, зумовлює потребу в отриманні нових знань, умінь та навичок, поштовх до постійного професійного самовдосконалення, що спричиняє формування адекватної самооцінки своєї діяльності, стійку потребу в самоосвіті, що має на увазі істинно самостійну подальшу професійно-творчу самореалізацію в майбутній діяльності.

Суб'єкт навчання не просто засвоює інформацію та отримує нові знання у процесі навчально-пізнавальної діяльності, а перебудовує їх на основі індивідуального досвіду, тобто створює суб'єктивну модель пізнання [6].

Отже, встановлено, що процес розвитку пізнавальної активності як риси особистості майбутнього вчителя має складну структуру, яку можна представити як сукупність мотиваційного, операційного і дослідницького компонентів. У навчально-пізнавальній діяльності означені компоненти взаємопов'язані та взаємозумовлені. Мотиваційний компонент спонукає студентів до оволодіння знаннями і способами пізнавальної діяльності та стимулює вольові зусилля щодо подолання пізнавальних утруднень, що виникають. Операційний компонент є основою для засвоєння вмінь і способів пізнавальної діяльності. Дослідницький компонент спрямований на застосування вольових зусиль у пізнанні, стимулювання прагнення до подальшого одержання знань, умінь і навичок, їх застосування на практиці.

Саме розвиток пізнавального комплексу припускає формування в майбутнього вчителя активності у вивченні явищ і закономірностей розвитку культури та мистецтва, вміння сполучати теоретичні знання з практичним досвідом, самостійно поповнювати знання та приводити їх в систему. Сутність пізнавальної активності суб'єкта залежить від його

здібності знаходити і ставити професійну проблему на основі сполучення потреб професійної діяльності і особистого професійного досвіду.

**Висновки.** Отже, в умовах професійної підготовки майбутнього вчителя актуальним стає питання пізнавальної активності, яка несе за собою високий рівень професійності майбутнього вчителя, завдяки прояву його ініціативності та наполегливості в процесі вузівського навчання.

Проблема пізнавальної активності знайшла висвітлення в багатьох наукових працях, проте єдиного підходу до визначення цього поняття немає. Так, у психолого-педагогічних дослідженнях існує декілька підходів:

- діяльнісний, згідно з яким пізнавальну активність особистості визначають як діяльність, зокрема як психічну діяльність суб'єкта (Л. Божович, Л. Виготський, Є. Коротаєва);
- особистісний, в якому пізнавальна активність розглядається як риса особистості (К. Абульханова- Славська, Б. Анан'єв, Л. Аристова);
- комплексний, що поєднує в собі характерні риси двох перших, у якому пізнавальна активність як особлива якість особистості є метою діяльності, засобом її досягнення і результатом (В. Лозова, М. Скаткін, Т. Шамова).

Науковці розглядають пізнавальну активність як вибіркову пізнавальну спрямованість людини на предмети та явища оточуючої дійсності; також досліджують її, як складне психологічне утворення, котре являє собою єдність пізнавальної, емоційної та вольової сфер людини.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник/С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 375 с.
2. Єгорова О. В. Педагогічні умови розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі науково-дослідної роботи: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / О. В. Єгорова ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С.Сковороди. – Х., 2009. – 20 с.
3. Краткий психологический словарь / Сост. Л. А.Карпенко., Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
4. Лазурский А. Ф. Избранные труды по общей психологии / А. Ф. Лазурский. – М.: Наука, 1997. – 446 с.
5. Лисина М. И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками / М. И. Лисина // Вопросы психологии. – № 4. – 1982. – С. 46 – 57.



6. Лозова В. І. Пізнавальна активність школярів / В. І. Лозова. – Х.: Основа, 1990. – 120 с.
7. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении/А. М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 168 с.
8. Сердюк Т. В. Інтерактивні технології навчання суспільних дисциплін як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів I – II рівнів акредитації: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.09 / Т. В. Сердюк ; Криворіз. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2010. – 20 с.
9. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. – М., Педагогика, 1971. – 351 с.

УДК. 378:035.6

**Ю. І. Янченко**

*Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

## **СУТНІСТЬ ТА ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ЗАКОНОДАВЧІЙ ОСВІТНІЙ БАЗІ УКРАЇНИ**

*У статті розглянуто основні нормативно-правові документи щодо регламентації діяльності освітніх та державних установ, що реалізують завдання громадянського, національного, патріотичного виховання в Україні.*

*Уточнено підходи до визначення сутності понять «громадянська активність», «громадянська активність майбутніх педагогів» та шляхів формування громадянської активності.*

**Постановка проблеми.** *В час соціально-економічних змін та побудови громадянського суспільства, питання громадянської активності постає гостро та є невід'ємною частиною свідомої, активної молододі людини.*

Зауважимо, що у світовій спільноті орієнтиром майбутнього, індикатором розвитку суспільства є не лише освіта та професійність, а й активна громадянська позиція особистості при зарахуванні на навчання чи прийняття на роботу.

Формування громадянської активності майбутнього вчителя стає гарантом становлення свідомого молодого покоління, бо змістом роботи вчителя є процеси формування і розвитку знань, умінь, навичок.

**Аналіз актуальних досліджень.** Починаючи з проголошення незалежності та до «Революції гідності» розроблено значну кількість нормативно-правових документів, що регламентують діяльність учителя в формуванні громадянської активності підростаючого покоління.

Розглядаючи питання сутності поняття «громадянська активність майбутніх педагогів» та шляхів її формування нами було проаналізовано низку актуальних законодавчих документів, а саме: Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») Постанова КМ № 576 ( 576-96-п ) від 29. 05. 1996 р.; Національна програма патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства від № 1697 15.09.1999 р.; Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності 2000 р.; Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті № 347/2002 від 17. 04. 2002 р.; Концепція національного виховання студентської молоді (рішення колегії МОН 25.06.2009 р. протокол № 7/2-4).

Зауважимо, що наявні нормативно-правові акти не в повній мірі визначають конкретно сутність і шляхи громадянської активності майбутніх педагогів. Варто припустити можливість доопрацювання нормативно-правової бази України, додавши законопроекти, що стосуються практичного втілення ідей концепцій, програм у реалії ВУЗів. Саме тому найбільш цікавою для нас є Концепція національного виховання студентської молоді (рішення колегії МОН 25.06.2009 р. протокол № 7/2-4).

**Мета статті.** Ґрунтуючись на аналізі основних нормативних документів про освіту в Україні, з'ясувати сутність поняття «громадянська активність майбутніх педагогів» та уточнити основні шляхи її формування у навчально-виховному процесі ВУЗу.

**Виклад основного матеріалу.** Розбудова Української держави, відродження української нації потребують формування та впровадження нових підходів до розуміння національного виховання студентської молоді.

У Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») (далі Програма) Кабінет Міністрів України не визначає конкретної сутності поняття «громадянська активність», проте зміст розкривається через

поняття національного виховання. Зазначимо, що національне виховання в Українській державі має бути спрямоване на формування в молоді та дітей світоглядної свідомості, ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв, інших соціально значущих надбань вітчизняної і світової духовної культури. Національне виховання є органічним компонентом освіти і охоплює всі складові системи освіти [1].

Авторами Програми виділено основні шляхи формування громадянської активності: визначення державних вимог щодо змісту, рівня й обсягу дошкільної, загальноосвітньої, професійної, вищої та післядипломної освіти; створення інтегративних навчально-розвиткових програм і навчально-методичних посібників з проблем позакласної і позашкільної виховної роботи; організація науково-популярних, навчально-виховних радіо- і телепередач для дітей, юнацтва та батьків з проблем освіти та виховання та інші.

Для розгляду питання громадянської активності цікавою для нас є Національна програма патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства (далі Програма), бо спрямована Програма саме на поліпшення патріотичного виховання громадян України, формування всебічно-розвиненої, високоосвіченої соціально активної особистості, здатної до самовдосконалення та самореалізації, виховання у неї почуття відповідальності, високої духовності.

Саме тому головним завданням у Програмі визначено формування соціально активної особистості громадянина України [2].

Зауважимо, що реалізація Програми буде відбуватись шляхом координації зусиль центральних і місцевих органів виконавчої влади, а також сприяння створенню військово-патріотичних об'єднань, клубів та гуртків, дитячих центрів творчості.

Тож, зазначимо, що Національна програма патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства є важливим та перспективним документом, який можна розглядати в трьох основних площинах:

національній, державній, особистісній. Для нашого дослідження важливим є сприйняття громадянської активності як ідеального результату втілення Програми.

Розглядаючи категорію громадянська активність ми не можемо не звернути увагу на Концепцію громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності (далі Концепція).

У Концепції автори дають визначення поняття «громадянське виховання»: процес формування громадянськості як інтегрованої якості особистості, що надає людині можливість відчувати себе морально, соціально, політично, юридично дієздатною та захищеною. Воно покликане виховувати особистість чутливою до свого оточення, долучати її до суспільного життя, в якому права людини виступають визначальними. Громадянське виховання об'єднує в собі суспільну й приватну сфери. А у педагогічному плані громадянськість містить в собі *знання, переживання й вчинки* [3].

Для нас важливим є конкретний опис сутності поняття «громадянськість» – духовно-моральна цінність, світоглядно-психологічна характеристика людини, що зумовлена її державною самоідентифікацією, усвідомленням належності до конкретної країни. З цим пов'язане більш або менш лояльне ставлення людини до встановлених у державі порядків, законів, інституцій влади, відчуття власної гідності, знання і повага до прав людини, чеснот громадянського суспільства, готовність та вміння домагатися дотримання власних прав та обов'язків.

У Концепції автори визначають головну лінію виховання – громадянське. При цьому для нас є важливими шляхи формування громадянської активності, а саме: освітньо-виховні заклади (як формальної, так і неформальної освіти): дошкільні навчальні заклади, школи, професійно-технічні училища, вищі навчальні заклади, позашкільні заклади освіти, клуби, центри, бібліотеки; установи культури, громадські (неурядові) організації; засоби масової інформації шляхом публікації відповідних матеріалів, підготовки та випуску навчальних телепередач, радіопередач. Важлива роль у формуванні громадянськості належить

сімейному вихованню; зауважимо, що збільшується вплив церкви та діяльність благодійних і філантропічних організацій.

Важливим доповненням, на нашу думку, є примітка в Концепції: «...В контексті формування рис громадянськості виховні інститути мають брати до уваги всі складові моменти, а саме: розташування школи (регіон, міська чи сільська школа); тип школи (масова чи елітарна); контингент дітей (моноетнічна чи поліетнічна); ступінь автономності школи щодо влади і освітянських структур; психофізіологічні особливості кожного вікового періоду розвитку дитини (підліток – народження громадянина); психосоціальні особливості дітей, що відвідують школу (соціальний статус, належність до певної конфесії); сприйняття національних та загальнолюдських цінностей та орієнтирів»[3]. Тому, дане тлумачення можна розуміти як адресну та індивідуальну можливість як виховувати, розвивати особистість (як громадянина), так і як системний характер впливу на громадян держави не залежно від регіону, типу школи, контингенту дітей.

Отже, можна сказати, що Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності визначає сутність і шляхи формування громадянської активності.

Беручи до уваги важливість розгалуження інститутів виховання громадян, нами також проаналізовано Національну доктрину розвитку освіти, затвердженої Указом Президента України від 17 квітня 2002 року.

Проаналізувавши документ можна говорити про прямий зв'язок між освіченою людиною та її громадянською позицією через елементарне знання законів держави, оперування фактами, самоосвітою, можливістю довести власну точку зору та обґрунтувати її правильність та доцільність обрання термінів тощо.

Говорячи про освіченість молодих людей, варто згадати, що освіта є власним вибором громадян України. Вибір навчального закладу, спеціальності, групи це вибір абітурієнта. Проте виховуючи громадян та патріотів, держава також не формує, а більше розвиває патріотизм і громадянське суспільство в студентському середовищі. Саме через

активність, запал та прямолінійність можна студентську групу віднести до найактивніших людей нашого суспільства. В рамках цього, Колегія Міністерства і науки України від 25.06.2009 року затвердила Концепцію національного виховання студентської молоді (далі Концепція).

Концепція визначає складові громадянської активності: національно-патріотичну, інтелектуально-духовну, громадянсько-правову складові, формування яких передбачено у виховному процесі.

В Концепції наголошено на тому що: «...в умовах становлення в Україні громадянського суспільства, правової держави, демократичної політичної системи освіта має стати найважливішим чинником гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів особистості»[5].

Зауважимо, що метою виховання студентської молоді (згідно з Концепцією) є формування свідомого громадянина – патріота Української держави, активного провідника національної ідеї, представника української національної еліти через набуття молодим поколінням національної свідомості, активної громадянської позиції, високих моральних якостей та духовних запитів [5]. На нашу думку, ця теза не тільки визначає власне мету, зміст виховання студентської молоді, а й акцентує увагу на майбутньому, яке визначається у тріаді: активність, освіта, нація.

При аналізі документу на особливу увагу заслуговує зміст пункту, який описує шляхи реалізації та очікувані результати Концепції. Зазначимо, що виховна діяльність у вищих навчальних закладах координується: Радою з організації виховної діяльності; включається до планів роботи структурних підрозділів; конкретизується у діяльності наставників (кураторів) академічних груп; розглядається на засіданнях педагогічних рад, вчених рад вищих навчальних закладів; студентським самоврядуванням; громадськими організаціями [5].

Отже, проаналізувавши Концепцію національного виховання студентської молоді, можна стверджувати про актуальність і доцільність вибору проблеми, адже громадянська активність студентів є умовою

громадянського і демократичного суспільства. Важливим для нас є даний документ, бо його зміст в деякій мірі визначає сутність і шляхи формування громадянської активності саме майбутніх педагогів.

**Висновки.** Отже, проаналізувавши сутність та шляхи формування громадянської активності майбутніх педагогів у законодавчій освітній базі України, дійшли висновку щодо сутності поняття «*громадянська активність*». Її можна розуміти як *інтегровану якість* особистості (активного суб'єкту демократичного, громадянського суспільства), що ґрунтується на *знаннях* державотворчих процесів, законів, власних прав і обов'язків; *трансформованих* у суспільні *переживання*, бажання до прогресивних змін, *цінності* демократичного суспільства, власну точку зору, небайдужість до проблем інших, і яка *проявляється* у відповідній суспільній діяльності, вчинках особистості.

Зауважимо, що прослідковується кілька векторів, які поєднуючи зазначені документи утворюють систему, однак цікавим для нас є громадянсько-освітній вектор. Держава вбачає висвітлення теоретичного блоку проблем виховання і розвитку патріотизму, національної свідомості, громадянської активності, тому ідеальним результатом має стати опис практичного блоку зазначених актуальних питань в майбутньому.

Ґрунтуючись на аналізі зазначених у нормативно-правових документах шляхів формування громадянської активності майбутніх педагогів, перспективними визначимо наступні: роботу студентського самоврядування, діяльність громадських організації, вплив засобів масової інформації.

Подальше вивчення сутності і шляхів формування громадянської активності майбутніх педагогів, надасть можливість розробити теоретичні основи для створення нових законодавчих ініціатив, а також розробити теоретичну базу для практичного дослідження громадянськості, мірила громадянської активності.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») / Постанова КМ № 576 ( 576-96-п ) від 29. 05. 1996 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п;>

2. Національна програма патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства від № 1697 15.09.1999 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1697-99-п>;

3. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності 2000 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.zippo.net.ua/index.php?page\\_id=368](http://www.zippo.net.ua/index.php?page_id=368);

4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті № 347/2002 від 17. 04. 2002 р. [[Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/other/2827/>;

5. Концепція національного виховання студентської молоді [Електронний ресурс] (рішення колегії МОН 25.06.2009 р. протокол № 7/2-4); Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/4310/](http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/4310/).



## РОЗДІЛ II. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37(09)(477)Грушевський

**Т. В. Авраменко**

*Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

### **МИХАЙЛО ГРУШЕВСЬКИЙ ТА ЙОГО ВНЕСОК В РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ УКРАЇНИ**

*У статті досліджено педагогічну діяльність Михайла Грушевського. Розглянуто його педагогічні погляди, їх джерела та зміст, а також важливість його педагогічної діяльності для української педагогіки XX ст.*

**Постановка проблеми.** Основний акцент науково-просвітньої діяльності М. Грушевського наприкінці XIX – на початку XX ст. був спрямований, у першу чергу, на формування концепції освіти та виховання. Вчений багато уваги приділяв розбудові національної освіти України. Втім загальний невисокий рівень освіченості українців тієї доби вимагав насамперед добре налагодженої просвітницької праці, адже наявність численної читацької аудиторії була запорукою успішності всіх культурних починань. Значну увагу Михайло Грушевський приділяв саме педагогічній діяльності в Східній Галичині в межах діяльності створених на той час інституцій. Видатний педагог намагався якнайширше розширити власним досвідом традиції, які вже існували. З огляду на різноплановість праці Михайла Грушевського, проаналізуємо головні напрями його діяльності.

**Аналіз актуальних досліджень.** На сьогодні поставленим проблемам науково-просвітницької діяльності М. Грушевського присвячено праці Л. Корнійчук, І. Левицького, О. Валіон. Педагогічній діяльності присвячено низку публікацій: І. Бутича, С. Кіржаєва, Т. Щербань. Але кожен із названих авторів дослідив цю проблему в поодиноких аспектах.

**Мета статті** – дослідження педагогічної діяльності М. Грушевського та визначення його внеску в розвиток педагогічної думки в Україні.

**Виклад основного матеріалу.** Михайло Грушевський – почесний професор, засновник «Українського наукового товариства», автор «Історії України-Руси», перший президент України та видатний педагог. Вже під час гімназійної науки він докладно познайомився не тільки з українським письменством, а й простудіював усі доступні йому праці з літературознавства, історії України. Після того він записався на історико-філософський педагогічний факультет Київського університету, де з запалом вивчав рідну історію під керівництвом Антоновича. В студентські роки він написав велику наукову працю «Історія Київської землі від Ярослава Мудрого до кінця XIV століття», одержавши золоту медаль. Він здобув науковий ступінь магістра історії, очолив університетську кафедру історії України [1, с. 126 – 127].

У цей період остаточно формується нова для української історичної думки концепція історії М. Грушевського.

Важливим джерелом для усвідомлення педагогічних поглядів ученого є його наукові праці. Даючи характеристику освітніх процесів в Україні в різні історичні періоди, а також оцінюючи представників цього процесу, Михайло Грушевський формує і власну концепцію освіти та виховання: їх головна мета – формування всебічно розвиненої особистості, громадянина та патріота. «Досить відкрити людини очі на те, хто вона, щоб бути певним її вірності національній дисципліні», – зазначає він. Національну дисципліну вчений розуміє як свідоме служіння кожної людини Батьківщині. «Українство, – пише він, – прогресивне, демократичне, соціальне українство, що є вираженням устремлінь свідомої частини українського суспільства, це не теорема, довільно вигадана якоюсь купкою людей, але органічний результат історичного процесу, логічний висновок із історичних умов українського життя і фактів його сучасних відносин» [4, с. 64].

Формування громадянина-патріота своєї держави мислиме тільки на національних засадах. Михайло Грушевський зазначає: «Треба горнутися до свого українського, захочувати до цього, розширювати його всякими способами» [3, с. 171 – 172].

Із цього з абсолютною необхідністю випливає наявність рідної школи, такої системи навчання і виховання, яка базується на національних традиціях і рідній мові. Всі твори М. Грушевського, як історичні, так і просвітнього спрямування, треба розглядати у виховному контексті як вираження української національної вдачі, як засвідчення національного способу мислення, як ствердження національних вартостей і як проголошення національних прагнень, тобто як історично задокументований вияв української духовності.

Характерним для вченого було те, що до проблем освіти і виховання він ставився дуже відповідально. Цьому сприяло глибоке вивчення практики роботи школи, гімназії, тривалі консультації з народними вчителями, прогресивними представниками української громади [2, с. 5 – 6].

У педагогічних поглядах ученого центральне місце займало прагнення до того, щоб людина за допомогою наставника сама формувала свій світогляд. Отже, для здійснення програми самоосвіти й самовиховання потрібно всіляко заохочувати дітей до читання різної літератури без жодної заборони, обережно спрямовуючи художні смаки та пізнавальні інтереси юного читача. На наш погляд, багатьом педагогам нині варто прислухатися до такої думки.

Михайло Грушевський стверджував, що справжній вчитель повинен без «казьонщини» вміло і просто обходитися з учнями, усвідомлено визначати зміст та складність навчальних завдань, враховуючи вікові та індивідуальні особливості дітей, володіти і вміло користуватися прийомами мобілізації пізнавальних сил своїх вихованців.

І сьогодні інтерес представляють методичні рекомендації просвітителя, які викристалізуються під час аналізу його праці «Про українську мову і українську школу». В навчанні, а особливо в самоосвіті, вважає він, має значення кожна деталь – який метод обрано; як визначено зміст навчання; яким способом сформовані потреби вчитися; якими прийомами підтримується і стимулюється необхідна для цього воля учня [3, с. 175].

Вже з перших років навчання учня необхідно привчати до робочої дисципліни, прищеплювати навички самозвіту, самоаналізу результатів

своїєї роботи. Із аналізу історичних праць Михайла Грушевського випливає розуміння його ставлення до ролі сім'ї у вихованні особистості. Лише сім'я, при сприятливому психологічному мікрокліматі в ній і високому авторитеті батьків, може забезпечити потрібне емоційне тло для навчання, а особливо виховання. Життя в колективі, вважає вчений, повніше розкриває особистість, в ньому завжди легше та цікавіше вчитись.

Головним же принципом навчання і виховання вчений вважає народність. Тільки рідна школа з рідною мовою може забезпечити повноцінну освіту і виховання. У цьому питанні вчений виступає як одноступенець великого українського педагога світового рівня К. Ушинського. Підкреслюючи значення національного компоненту як центрального в усій освітньо-виховній роботі, в праці «Про народність у громадському вихованні» К. Ушинський зазначав: «Загальної системи народного виховання для всіх народів не існує не тільки в практиці, але й в теорії... Досвід інших народів у справі виховання є кошовною спадщиною для всіх, але в такому ж розумінні, в якому досвід загальної історії належить всім народам» [4, с. 64–66].

Згадувана вище праця Михайла Грушевського «Про українську мову і українську школу», власне, і присвячена цій проблемі. Вчений показав, що необхідність відродження національної освіти не є результатом теоретизування національної інтелігенції, а випливає з історії України.

Все життя і наукова творчість просвітителя свідчить про те, що він був людиною внутрішньо глибоко релігійною, коли розуміти під релігією, окрім сакрально-конфесійного змісту, духовність, високі моральні якості, само- організованість та самодисципліну, ідеалізм душі в поєднанні з раціоналістичним розумом, віру у вселюдський поступ [1, с. 129].

**Висновки.** Аналізуючи педагогічні погляди Михайла Грушевського, ми дійшли висновку, що вчений стояв на передових національно-демократичних засадах у цій галузі. Його думки прямо перегукуються з аналогічними думками видатних європейських та українських педагогів-просвітителів: Я. А. Коменського, Г. Сковороди, Т. Шевченка, К. Ушинського, І. Франка та інших.

Отже, Михайло Грушевський стояв на науковому ґрунті окремішності українського народу, його мови і літератури, історичної традиції,

підкреслюючи право на вільний, самостійний розвиток. Видатний діяч залишив велику спадщину для розвитку подальшої педагогічної думки в Україні, розвитку освіти та виховання особистості.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Герман О. Михайло Грушевський і «Просвіта» // Михайло Грушевський. Погляд із сьогодення. – Наукові записки ТДПІ. Серія: Історія. – Вип. 5. – Тернопіль, 1997. – С. 126 – 130.
2. Грушевський М. Від редакції // Україна. – 1924. – Кн. 1–2. – С. 5 – 6
3. Діяльність Наук. Тов. ім. Шевченка за 1900 рік // Літературно-науковий Вісник. – 1901. – Т. 14. – С. 171 – 180.
4. Кучер Т., Тригубенко В. Просвітитель, державний діяч. // Ювілеї – 1996. – С. 62 – 66.

УДК 378(09)(477) 1918.04/.12

**А. С. Клименко**

*Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

### **РЕФОРМАТОРСЬКА ПОЛІТИКА ГЕТЬМАНСЬКОГО УРЯДУ В ГАЛУЗІ ВИЩОЇ ОСВІТИ (КВІТЕНЬ – ГРУДЕНЬ 1918 РОКУ)**

*У статті розглянуто реформаторську політику Гетьманського уряду в галузі вищої освіти. Проаналізовано основні напрями та умови реалізації державної політики у процесі реорганізації вищої школи. Визначено особливості створення нових державних університетів.*

**Постановка проблеми.** Сучасний стан української вищої освіти, постійні спроби її вдосконалення вимагають звернення до позитивного досвіду реформування вищої школи. Проблема вищої освіти України на початку ХХ століття була важливою складовою частиною суспільно-політичного життя країни, одним з показників напрямку та динаміки її розвитку. Тому в процесі національного відродження 1917–1921 рр. українські уряди здійснили низку спроб реорганізувати систему вищої школи, пристосовуючи її до тогочасних вимог суспільства. На особливу увагу заслуговує реформаторська політика Гетьманського уряду в галузі вищої освіти (квітень-грудень 1918 р.).

**Аналіз актуальних досліджень.** У сучасній науці з'явилася низка праць, в яких прямо чи побічно аналізується характер реформаторської політики Гетьманського уряду в галузі вищої освіти.

Піонерами наукових досліджень, присвячених державотворчим процесам в Україні в 1917 – 1921 рр., у тому числі створенню та діяльності державних українських університетів, стали Д. Дорошенко [2], Н. Полонська-Василенко [6], С. Сірополка [8] та ін. У їхніх працях в загальних рисах розкрито основні напрями діяльності Київського і Кам'янець-Подільського держуніверситетів у 1917 – 1921 рр.

На увагу заслуговують праці С. Наріжного [5], О. Колпакова [4], В. Приходька [7], О. Завальнюка [3], що висвітлюють процеси становлення національної освіти, українського культурного відродження 1917 – 1921 рр., підготовки педагогічних кадрів тощо.

**Мета статті** – визначення особливостей реформаторської політики Гетьманського уряду (1918 р.) у галузі вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Зі встановленням Гетьманату Павла Скоропадського в квітні 1918 р. розпочинається інтенсивне реформування всіх сфер державного управління країною, зокрема у галузі народної освіти. Так, на посаду міністра народної освіти було призначено відомого вченого Миколу Прокоповича Василенка, предметом особливої уваги якого стало вище українське шкільництво. Міністерство дотримувалося курсу на створення нових вищих українських шкіл, реформування трьох чинних університетів шляхом відкриття в них кафедри українознавства. За дорученням міністра народної освіти при Міністерстві було засновано Комісію у справах вищих шкіл і наукових інституцій, яку очолив академік В. Вернадський. До цієї комісії ввійшли науковці М. Сумцов, Д. Багалій, В. Лучицький, Є. Спекторський, Б. Личков [2, с. 241].

Першочерговим завданням комісії було вирішення проблеми реформування Народного Українського Університету у Києві, створеного за ініціативи прогресивної громадськості. Вже з 1 липня 1917 р. почалася реорганізація ВУЗу, і 17 вересня Рада Міністрів ухвалила закон про перетворення Київського Українського Народного Університету в Київський Державний Український Університет. На його базі створено чотири

факультети: історично-філологічний, фізично-математичний, правничий та медичний. Мовою викладання в Київському Державному Українському Університеті повинна стати українська. Однак за проханням факультетів та з дозволу Міністра Народної Освіти в окремих випадках було можливим читання лекцій і російською мовою [8, с. 477].

Всіх студентів Київського Українського Народного Університету було зараховано до складу Київського Державного Українського Університету з урахуванням прослуханих предметів та складених іспитів.

Під розташування університету було виділено комплекс будинків колишньої Артилерійської Школи. Окрім великого головного будинку (найбільшого в Києві) було передано 5 великих і 15 менших навчальних корпусів, а також значну земельну ділянку (26 десятин), де планувалося розмістити решту університетських приміщень, улаштувати ботанічний сад, власну електричну станцію і т.п. На потреби університету Гетьманським урядом було асигновано з 1 липня 1918 р. до 1 січня 1919 р. 1375000 карбованців [2, с. 234].

Ректором Київського Державного Українського Університету затверджено виконуючого обов'язки ординарного професора Івана Ганицького.

6 жовтня 1918 р. відбулося урочисте відкриття Державного Українського Університету, що мало характер великого національного свята. На ньому були присутні представники державного керівництва, гості з іноземних держав, професори вищих шкіл, студентство й велика кількість киян.

22 жовтня 1918 р. відбулося відкриття Українського державного університету в Кам'янець-Подільському. Спочатку він мав три факультети: богословський, історично-філологічний та фізико-математичний. З початком 1919 р. організовано сільськогосподарський факультет, а восени 1919 р. – правничий.

Ректором університету було призначено відомого українського педагога, професора Івана Огієнка, що здійснював усю підготовчу працю у справі організації університету. За його ініціативи було запроваджено ряд нововведень, які збагатили концептуальне бачення функціонування національного університету. Передусім було введено складання абітурієнтами вступного іспиту на знання української мови (цим заходом

вдалося зупинити потік молоді, що не володіла українською мовою). Всі семестрові і курсові іспити належало приймати лише українською. Найбільш здібній частині студентів дозволялось закінчувати навчання в університеті не за чотири, а три роки. Збільшувалася квота студентів (до 1/3 від загального складу), яких можна було звільнити від внесення платні за право навчання в закладі [3, с. 84].

Новостворений університет зайняв будинок, де перед тим містилася 8-класова технічна школа. Сільськогосподарський факультет мав окреме приміщення, а також поле (100 десятин), що дарувала університетові Кам'янецька міська дума [7, с. 311]. На 1 липня 1920 р. професорсько-викладацький персонал складався із 65 осіб: 3 ординарних професорів, 2 в.о. ординарного професора, 1 неординарного професора, 5 в.о. неординарного професора, 14 приват-доцентів, 11 в.о. приват-доцента, 15 старших асистентів, 5 молодших асистентів, 6 лекторів та 3 професорських стипендіатів. Студентський склад становив 1401 осіб, з них студентів – 1112, студенток – 289, причому дійсних студентів – 914, вільних слухачів – 487 [3, с. 20].

Після заняття більшовиками Кам'янця в квітня 1918 р. комісар освіти В. Затонський, відвідавши університет, наказав закрити богословський факультет, вважаючи богословів ворогами нової влади. У червні 1918 р. з відновленням влади Української Народної Республіки богословський факультет почав знову функціонувати [1, 234].

Крім двох згаданих університетів, в Україні була створена ще одна вища школа. За ініціативи товариства «Просвіта» 6 жовтня 1918 р. відбулося відкриття Українського університету в Полтаві. Необхідно зробити пояснення, що з осені 1917 р. у цьому місті функціонував правничий факультет – філія Харківського університету. Правничий факультет проіснував неповний рік, оскільки через погіршення залізничного сполучення ускладнився приїзд харківських професорів до Полтави. Після ліквідації правничого факультету товариство «Просвіта» вирішило відкрити в Полтаві університет у складі двох факультетів – історично-філологічного та математично-природничого, також за участю харківських професорів (Д. Багалія, Ф. Шмідта, М. Сумцова). Серед



місцевого викладацького складу необхідно відзначити професорів М. Сагарду, В. Щербаківського, В. Щепотьєва та ін.

Студентство Полтавського Університету складалося переважно з української селянської молоді.

Оскільки університет діяв в помешканні української гімназії імені М. Старицького, то заняття у ньому відбувалися в другу зміну. Це давало студентам можливість заробляти певні кошти для свого прожиття в Полтаві. Зі встановленням більшовицької влади Полтавський університет перетворено в Інститут народної освіти (ІНО) [4, с. 8 – 9].

**Висновки.** Отже, реформаторська політика Гетьманського Уряду в галузі вищої освіти полягала насамперед в інституційній розбудові цієї галузі, створенні трьох українських державних університетів, проектуванні подібних вищих навчальних закладів в інших містах України, відкриття українських кафедр у класичних університетах, залучення до викладацького складу кращих представників української інтелігенції, поглиблення українознавчого спрямування навчально-виховного процесу у вищій школі.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Біднов В. Перші два академічні роки Українського державного університету в Кам'янці-Подільському / Василь Біднов // Літ.-наук. вісник. – 1928. – № 11. – С. 233 – 240.
2. Дорошенко Д. І. Історія України, 1917–1923. В 2-х т. / Д. І. Дорошенко /– К.: Темпора, 2002. – Т. 2. Українська Гетьманська Держава 1918 року. – 2002, 352 с.
3. Завальнюк О. М. Вироблення концепції будівництва Українського Національного університету (початок ХХ ст. – 1920 р.). / О. М. Завальнюк // Етнічна історія народів Європи. – 2002. – № 12. – С. 80 – 84.
4. Колпакова О. В. Кам'янець–Подільський український університет (1918–1921) / О. В. Колпакова // Проблеми історії України: факти, судження, пошуки // Ін-т іст. Укр. НАН Укр. – К., 1994. – Вип. 3. – С. 20 – 24.
5. Наріжний С. Полтавський університет / Симон Наріжний. – Париж: [б. в.], 1930. – 12 с.
6. Полонська-Василенко Н. Історія України: у 2-х т. / Наталія Полонська-Василенко. – К.: Либідь, 1995. – Т. 2 : Від середини ХVІІ століття до 1923 року. – 3-тє вид. – 1995. – 608 с.
7. Приходько В. Повстання Українського Державного Університету в Кам'янці на Поділлі / Віктор Приходько // Наша культура. – 1935. – Кн. 5. – С. 305–316.
8. Сірополко С. Історія освіти в Україні. / Степан Сірополко. – К. : Наук. думка, 2001. – 912 с.

**М. О. Кушніров**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

## **ВИХОВНА ЦІННІСТЬ ПАМ'ЯТОК КИЇВСЬКОЇ РУСІ**

*У статті розглянуто писемні пам'ятки Київської Русі в аспекті їх виховної цінності. На прикладах основних перекладних та оригінальних літературних джерел показано виховні ідеали українського народу часів Давньоруської держави. Вказано на актуальність творів давніх авторів та доведено доцільність їх використання у наш час.*

Як немає дерева без кореню, так не буває і людини без історії. Справжньої людини, людини гідної свого народу та своєї країни. Київська Русь – Батьківщина нашого народу. Київська Русь – колыска української мови, писемності, культури. Київська Русь – історична Батьківщина Українця.

**Постановка проблеми.** Осмислення істинних цінностей українського народу, педагогічних ідей доби Київської Русі та виховних принципів давньої української школи з погляду сьогодення сприяє вирішенню питань сучасної педагогічної науки. Глибоке вивчення історичних моральних та виховних ідеалів України стає все більш актуальним у наш час.

**Аналіз актуальних досліджень.** Виховний потенціал літературних пам'яток Київської Русі досліджували Ф. Науменко, С. Бабишин, М. Аркас та ін. Проблеми морального виховання досліджував Г. Ващенко, О. Вишневський, І. Дерев'янка. Питання фізичного та трудового виховання розглядав А. Цюль.

**Мета статті** – аналіз виховних цінностей доби Київської Русі на матеріалі літературних пам'яток.

**Виклад основного матеріалу.** Об'єднання численних племен під владою київських князів створило сприятливі умови для розвитку високої культури та освіти в Київській державі. Навчання та виховання людини в Київській Русі завжди було на високому рівні. Київські князі разом з вирішенням важливих політичних і військових проблем державотворення опікувалися розвитком виховання, науки та освіти [6]. Літописи

розповідають не тільки про військову силу, а й мудрість, освіченість, ученість українських князів, їх ратників та простого люду.

Київська Русь була незмінним джерелом просвіти для всієї Європи. Дочка князя Ярослава – Анна, яка вирізнялася своєю освіченістю, – була королевою Франції (1051–1060). Вона привезла у Францію та подарувала чимало книг, прищеплюючи основи культури, моралі та писемності. Не дивним було і те, що саме Анна підписувала королівські укази та інші документи, адже Генріх I, її чоловік, був неписьменним.

Виховання на українських землях існувало ще з давніх часів. Так, метою виховання у східних слов'ян були передача підростаючому поколінню трудових умінь, встановлених способів поведінки, релігійних уявлень, традицій, звичаїв, обрядів, а також підготовка мужнього воїна – захисника своєї землі [3].

Фундамент української державної освіти і виховання був закладений ще за часів князів Рюриковичів. Тогочасну освіту діти здобували у школах грамоти, де їх навчали читати, писати, лічити [7]. Ці школи були носіями хліборобської культури, народних вірувань, традицій, звичаїв, обрядів. Крім здобуття теоретичних знань, діти знайомились із суспільними і природними явищами, побутом людей через засоби фольклору: казки, билини, приказки і прислів'я, пісні тощо. Учні усвідомлювали етичний ідеал свого народу: чесність, доброту, щирість, працьовитість, вірність [1]. Народньо-поетичні твори ставали джерелом морально-естетичного та патріотичного виховання.

Найбільш поширеними серед засобів виховання в період Київської Русі були праця, приклад, настанови, повчання, народна творчість, література, церковна практика, використання яких давало змогу поєднувати тілесне та духовне, вдосконалювати внутрішній світ людини. Також у якості засобу виховання дітей важливу роль відігравали народні ігри, які мали не тільки розважальне, а й виховне та культурне значення [9].

У той час, коли Західна Європа бовталася у багні середньовічної безграмотності та неосвіченості, Київська Русь зростає як світовий культурний та освітній центр. У Київську Русь приїжджали на навчання іноземці, серед яких були і престолонаслідники.

Освіта та виховання Київської Русі були досить високо розвинутими. Всесвітньо відомим стало відкрите онукою Ярослава Мудрого Анною Всеволодівною при Андріївському монастирі (1086 р.) перше в Європі жіноче училище для виховання жінок, що свідчило про прогресивну педагогічну думку щодо рівноправності громадян обох статей на Русі.

Ми можемо говорити про традиції виховання в Київській Русі, досліджуючи ті літературні писемні пам'ятки, що збереглися до нашого часу. Найбільш ранні пам'ятки вітчизняної писемності дають змогу зрозуміти, наскільки важливим було виховання для русичів. У літописах відображаються основні принципи виховання [6]. Необхідно зазначити, що важливим було самостійне читання книг; автори наголошували, що кожен повинен думати над смислом написаного та тричі перечитати кожен розділ, а це передбачало розумову роботу учнів [1]. Таким чином, можна з упевненістю стверджувати, що окрім державного виховання, значна роль приділялася і самовихованню кожної людини.

З прийняттям християнства князем Володимиром Великим у 988 р. розвивається перекладацька діяльність, завдяки якій збільшилися кількість та роль літератури, а з тим і виховний потенціал у Київській Русі. З'являлися нові релігійні та світські праці.

Богослужбові книги, окрім церковного призначення, відігравали ще й виховну та навчальну роль. Однією з найпоширеніших книг, за якою проводилося виховання та навчання, був Псалтир. Оскільки Псалтир був зрозумілим для простих читачів, він став шкільним підручником. Книга мала велике виховне значення. Деякі вислови з неї люди стали вживати у повсякденному мовленні. У Псалтирі люди намагалися знайти відповіді на важливі питання, на свої сумніви. Широко відомі були і тлумачні Псалтирі, які містили дискусійний матеріал щодо християнської та інших вір. Читаючи Псалтир, люди виховувалися як морально, так і релігійно [5].

Серед перекладних пам'яток писемності слід виділити збірник цитат «Пчела», складений у Візантії у IX ст. і перекладений на Русі в кінці XI ст. Збірник містив цитати із Святого Письма, афоризми і висловлювання отців церкви, античних філософів Демокрита, Сократа, Платона, Аристотеля, Плутарха та інших філософів, поетів, істориків, політичних діячів тощо.

Збірник складався з 71 розділу, які присвячувалися різним темам. «Пчела» мала на меті виховання християнина. Серед інших тут є думки і щодо виховання й навчання. Збірник широко застосовувався у тогочасних школах.

Схожою за змістом була збірка «Златоуст» (за прізвищем грецького богослова Іоанна Златоуста), що включала окремі промови і висловлювання отців церкви.

Цікавими з точки зору педагогічної науки є Ізборники 1073 та 1076 років. Вони були створені для чернігівського князя Святослава Ярославича. Обидва Ізборники містять статті релігійно-морального характеру, матеріали з граматики, поетики, риторики; у них стверджується користь знань і читання книжок. Аналізуючи Ізборники в аспекті їх виховної цінності, варто зазначити, що вони сприяють духовному розвитку читача, формують його морально-етичну та естетичну свідомість. У цих творах порушуються пізнавальні, етичні та соціальні проблеми. У свій час Ізборники використовувалися як навчальні посібники для виховання дітей князів. Саме тому Ізборники Святослава і зараз несуть у собі значний виховний потенціал.

Іншою пам'яткою перекладної літератури є збірник «Ізмарагд», що являє собою літературний збірник творів релігійно-дидактичного змісту. «Ізмарагд» було складено у XIII–XIV ст. у Київській Русі. На сьогоднішній день відомо три редакції цього збірника, кожна з яких включає до ста «слів» і «повчань», що стосуються норм церковного та морально-побутового життя. Твори, які входять до збірника, належать ранньохристиянським, візантійським та киево-руським авторам, серед яких — Іоанн Златоуст, Василій Великий, Григорій Богослов, Кирило Туровський та ін. Важливим є той факт, що двом редакціям притаманний виразно український характер у фразеології та мовному ладі афористики. Виховна цінність збірки закладається у тому, що повчальні правила стосуються друзів, жінок, челяді, дітей, а також користі від читання книг і потреби заглиблюватися в прочитане.

Високого розвитку набула і оригінальна література, яка якнайкраще відображає власне давньоукраїнську педагогічну думку.

Виховні ідеали Київської Русі відображаються у житіях святих. Найвидатнішим серед них був «Києво-Печерський Патерик» – оповідь про життя святих, написана ченцями Києво-Печерської лаври [2].

Важливим, з точки зору утвердження виховних принципів на Русі, є твір київського митрополита Іларіона «Слово про Закон і благодать» (1037 – 1050 рр.). Митрополит Іларіон, виступивши на захист віри і моралі, возвеличував християнство як уособлення моральності й основи подальшого розвитку Київської держави. У «Слові про Закон і благодать» дається висока оцінка вченості; головною метою виховання митрополит Іларіон вважав підготовку молоді до служіння рідній землі та її захисту. Слід зазначити, що митрополит Іларіон вважається основоположником традицій дошкільного виховання. У своїй праці він зазначав важливість виховання дітей від самого народження. Принципи виховання запропоновані митрополитом Іларіоном залишаються актуальними і у наш час.

Дошкільне виховання також було відображене у «Церковному уставі Ярослава». У цій пам'ятці педагогічної літератури обґрунтовано засади дошкільної педагогіки, засуджується шлюб між близькими родичами, наголошується на необхідності пильного догляду за немовлятами, покаранні за брутальне ставлення до матері тощо. Статут, окрім власне церковного та законодавчого значення, має ще й педагогічну виховну цінність.

Велику роль у розвитку педагогічної думки Київської Русі відіграє «Повчання дітям» Володимира Мономаха. «Повчання» складається з трьох частин: власне «Повчання», «Літопису», або «Автобіографії» самого князя, та листа політичному опонентові Володимира Мономаха — Олегові Чернігівському. Слід зазначити, що «Повчання» було звернене до дітей та молоді, що показує зацікавленість самого князя у вихованні молодого покоління. З точки зору педагогічної науки, у «Повчанні» Володимира Мономаха обґрунтовується необхідність розвитку в дітей ініціативи, працелюбства, інтересу до праці тощо [8]. У своєму творі автор також порушує питання фізичного виховання молоді, вказуючи на його головні завдання та методи [10].

Основними ідеями «Повчання» є спільність у діях між руськими князями, помірність у всьому, обопільна поступливість, працьовитість, політична обережність, послух і «покора» старшим, повага до прав молодших. Володимир Мономах виклав у «Повчанні» думки про гуманні стосунки між людьми. Також у творі звертається увага на основні людські цінності – загальнолюдські (добро, правда, любов, гідність тощо); національні (патріотизм, етнічна гідність, історична пам'ять та ін.); сімейні (подружня вірність, піклування про дітей, пам'ять про пращурів тощо); релігійні; цінності особистого життя, серед яких мудрість виокремлюється як пріоритетна. Порівнявши тогочасні пріоритетні ідеали з сьогоденними, ми розуміємо, що «Повчання дітям» Володимира Мономаха не втратило своєї виховної цінності та є актуальним і сьогодні.

Оскільки питання виховання людини, які розглядаються у літературних пам'ятках Київської Русі, мають своє відображення на сучасних проблемах виховання [4], то важливим, на нашу думку, є вдосконалення української державної концепції виховання. Головними принципами цієї концепції по праву мають стати істинні та непохитні моральні, духовні та ментальні цінності нашої матері-Батьківщини – Київської Русі.

**Висновки.** Результати дослідження свідчать, що Київська Русь дійсно була головним центром розвитку культури тогочасної Європи. Літературні пам'ятки доби Київської Русі несуть в собі значну виховну цінність. У працях церковних і політичних діячів, письменників, філософів Київської Русі були відображені ідеї та принципи виховання людини, які залишаються актуальними й у наш час. Ці літературні пам'ятки допомагають розкрити значення і необхідність виховання та освіти, ролі праці в житті людини, утвердження істинних українських цінностей.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бабишин С. Д. Школа та освіта Давньої Русі (IX — пер. половина XIII ст.) / С. Д. Бабишин. – К, 1973. – 88 с.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава, 1994. – 190 с.
3. Виховання у східних слов'ян у дофеодальний період. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні: Нариси. – К., 1991.

4. Вишневський О. Сучасне українське виховання / О. Вишневський. – Львів, 1996.
5. Дерев'янка І. В. Методологічні засади дослідження християнського виховання підлітків у Київській Русі / І. В. Дерев'янка // Теорія та методика навчання та виховання. – 2013. – Вип. 34. – С. 45–52. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/znprkhnpu\\_ttmniv\\_2013\\_34\\_7.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/znprkhnpu_ttmniv_2013_34_7.pdf).
6. Жарський Е. Історія виховання / Е. Жарський // Мандрівець, 1994. – № 1. – С. 3 – 4.
7. Науменко Ф. І. Школа Київської Русі: Лекції з історії педагогіки для студ. університету / Ф. І. Науменко. – Львів, 1965. – 216 с.
8. Цьось А. В. Система здорового способу життя в «Повчанні» Володимира Мономаха / А. В. Цьось // Педагогіка і психологія. – 1998. – №2. – С. 208 – 216.
9. Цьось А. В. Виховне значення українських народних ігор / А. В. Цьось // Тези Всеукраїнської науково-методичної конференції, присвяченої 50-літтю ЛДІФК «Сучасні проблеми розвитку теорії та методики спортивних і рухливих ігор». – Львів, 1996. – С. 19 – 20.
10. Цьось А. В. Виховання здорового способу життя в педагогічній спадщині Володимира Мономаха / А. В. Цьось // Матеріали доповідей Міжнародної науково-практичної конференції «Університетська педагогічна освіта як шлях гуманізації суспільства». Ч.ІІ. – К.: – КНЕУ, 1999. – С. 124 – 130.

УДК 378.14:378.4(477) «18/191»

**Б. В. Лавошнік**

*Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

## **ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ РОБОТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ В ХІХ СТ. – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.**

*У статті здійснено спробу аналізу внеску вчених, педагогів, методистів і викладачів-практиків кінця ХІХ – початку ХХ століття в розробку проблеми організації навчальної роботи зі студентами в університетах України, зокрема формування навчально-пізнавальних умінь студентської молоді.*

**Постановка проблеми.** В умовах інтеграції України до загальноєвропейського освітнього простору актуалізується потреба в забезпеченні професійно-творчої самореалізації особистості, зростанні соціальної значущості й престижності знань, формуванні інтелектуального потенціалу нації як найвищої цінності суспільства. Реалізації цих завдань



сприятиме врахування позитивного досвіду організації навчальної роботи зі студентами, нагромадженого вітчизняною педагогічною практикою кінця XIX – початку XX століття.

**Аналіз актуальних досліджень.** До проблеми організації навчання студентів в університетах України в XIX ст. – на початку XX ст. звертаються сучасні українські вчені: І. Курляк [5], О.Барибіна [2], Полякова [7] та О. Осова [6].

**Мета статті** – з'ясувати прогресивні педагогічні ідеї та узагальнити позитивний досвід організації навчальної роботи зі студентами в університетах України кінця XIX – початку XX століття.

**Виклад основного матеріалу.** XIX – початок XX ст. став періодом становлення системи університетської освіти на українських землях, пошуків ефективної освітньої моделі [2].

Зміст університетської освіти, її структура, форми, методи і засоби організації навчання студентів, управління навчальним процесом на початку XIX були обумовлені конкретними суспільно-історичними умовами та характером завдань, які стояли перед університетами України на окремих етапах їх розвитку. Класичні університети Східної та Західної України відрізнялись між собою змістом навчальних курсів, структурою та компонентами організації навчальної підготовки студентів. Зміст університетської освіти визначався в першу чергу навчальними програмами та планами, що розроблялися факультетами і затверджувались ученими радами університетів. Типовий університетський навчальний план містив такі структурні компоненти:

- 1) обов'язкові предмети;
- 2) спеціальні курси;
- 3) практичні заняття;
- 4) предмети, що рекомендуються;
- 5) загальна кількість годин по обов'язковим та рекомендованим предметам [9, с. 3 – 4].

Варто зазначити, що процес організації навчальної роботи зі студентами в університетах України кінця XIX – початку XX століття зазнав цілої низки перетворень та реформувань. Так, відомо, що у 1850 році

Міністерство народної освіти прийняло рішення про закриття кафедр філософії та заборонило викладання філософських дисциплін у всіх університетах Росії. Освітнє відомство дало доручення читати скорочений курс філософії професорам богослов'я. Такі заходи було прийнято тому, що царський уряд саме з розвитком філософських течій пов'язував розгортання революційного руху в Європі [3].

Необхідно звернути увагу на те, що наприкінці XIX – на початку XX ст. всі університетські предмети, згідно з навчальними планами було поділено на обов'язкові та рекомендовані, які вважалися корисними для студента з урахуванням його «подальшого наукового розвитку». Крім загальних курсів, студентам пропонувалися також спеціальні курси, присвячені «детальному викладу певного розділу предмету» [9, с.14 – 15].

Доцільно зазначити, що у другій половині XIX – на початку XX ст. у навчальних планах всіх університетів України педагогіку було віднесено до рекомендованих дисциплін [4, с.13 – 14].

Аналіз джерел свідчить, що особливо цінний досвід активізації навчальної діяльності студентів накопичили Харківський університет та створений при ньому педагогічний інститут. Професори і викладачі цих закладів з перших років їх існування особливої уваги надавали розробці проблеми спеціальної педагогічної підготовки студентів і пошукам шляхів її здійснення. Як відомо, за статутами 1804 і 1835 рр. Харківський університет і педагогічний інститут мали спільне завдання – підготовку учителів для середньої і викладачів для вищої шкіл. Поряд із цим, педінститут згідно з доповненнями до статуту 1804 р. («План та правила навчання і викладання в педагогічному інституті», які склав директор інституту професор Х. Роммель, 1811р.) і до статуту 1835 р. («Проект педагогічного інституту», що склав ректор університету професор І. Кронеберг, 1834 – 1835 рр.) покликаний був давати майбутнім учителям поглиблену педагогічну підготовку. Варто наголосити, що у своєму навчальному процесі педінститут апробував різні форми роботи, спрямовані на підвищення якості педагогічної підготовки студентів.

Спеціальна педагогічна підготовка студентів у Харківському університеті та педінституті передбачала такі форми:

- вивчення предметів педагогічного циклу – спеціальних методик (з 1805 р.), загальної педагогіки (з 1807 р.), теорії і методики навчання (1811 р.), дидактики, теорії виховання і історії педагогіки (з 1834 р.); в 1805 – 1834 рр. на ці предмети відводилося по 1-3 години, з 1835 – по 2-4 години, а з 1850 р., коли була утворена кафедра педагогіки, по 3-4 години на тиждень;
- активну педагогічну практику на базі повітових училищ і гімназій протягом 3-4 тижнів (з 1808 р.);
- участь у роботі педагогічних семінарів (з 1812 р.);
- написання конкурсних навчально-методичних робіт на педагогічні теми [8, с. 297].

Важливим компонентом університетської педагогічної освіти була активна педагогічна практика, під час якої студенти-кандидати виконували обов'язки помічників професорів, читали лекції на молодших курсах, проводили співбесіди, репетиції, інші види навчальної діяльності, намагалися «досягти вищого ступеня удосконалення і брати участь у практичній діяльності професорів» [9, с. 48].

Щодо особливостей організації навчального процесу у Львівському університеті, доцільно відзначити зорієнтованість навчальних програмних планів факультетів на розширення загальноосвітньої підготовки студентів, насамперед слухачів філософського факультету, де здійснювалась підготовка майбутніх вчителів для гімназій Східної Галичини. У другій половині XIX ст. відбулось внесення структурних змін до навчальних програм та планів Львівського університету, які були спрямовані на поглиблення змісту університетської педагогічної освіти, перерозподіл навчальних курсів між роками навчання та збільшення обсягу філософських студій [5, с.110].

**Висновки.** Отже, наприкінці XIX ст. – на початку XX ст. в українських вищих навчальних закладах відбулися еволюційні зміни у змісті, формах та методах організації навчального процесу в університетах України. В цей час відбувалось перетворення змісту вітчизняної університетської освіти шляхом коригування навчальних програм і планів, внесення змін у

структуру обов'язкових і рекомендованих предметів, завдяки зростанню питомої ваги філософських й психолого-педагогічних дисциплін.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Білоцерківський В. Я. Історія України: навчальний посібник / В. Я. Білоцерківський. – Харків : «ОВС», 2007. – 576 с.
2. Барибіна О. В. Формування навчально-інтелектуальних умінь у студентів вищих закладів освіти в Україні (кінець XIX – початок XX століття): дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю: 13.00.01 / Барибіна Олена Валентинівна Харків, 2007. – 203 с.
3. Донесение министра о прекращении чтения лекций по философии в университетах // Киевлянин. – 1884. – 21 августа.
4. Загурский Л. Н. Опыт истории юридического факультета Императорского Харьковского университета / Л.Н. Загурский. – Х., 1906. – 320 с.
5. Курляк І. Є. Класична освіта на західноукраїнських землях (XIX – перша половина XX століття). Історико-педагогічний аспект / І. Є. Курляк. – Тернопіль, 2000. – 89 с.
6. Осова О. О. Організація навчально-пізнавальної діяльності студентів у вищих навчальних закладах освіти на Слобожанщині у другій половині XIX століття : дис... канд. наук: 13.00.01 / Осова Ольга Олексіївна, – Харків, 2008. – 211 с.
7. Полякова Н. В. Образование в России в первой половине XIX века // Социально-гуманитарные знания / Н. В. Полякова. – 1999. – № 2. – с. 147 – 163.
8. Розвиток народної освіти і педагогічної науки на Харківщині / [Євдокимов В. І., Єльнікова Г. В., Корнілов В. В. та ін.]; Харк. дер. пед. ін-т ім. Г. С. Сковороди. – Х. : ХДПИ, 1992. – 334 с
9. Учебные планы историко-филологического факультета Императорского Харьковского университета и правила к ним. – Х., 1914. – с. 59.

УДК 37.018.556(73):001.895

**Ю. І. Самойлова**

*Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

#### **НОРМАТИВНІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ ІННОВАЦІЙНИХ ШКІЛЬНИХ МЕРЕЖ СПОЛУЧЕНИХ ШТАТІВ АМЕРИКИ**

*У статті обґрунтовано причини, що спричинили необхідність проведення модернізації системи освіти Сполучених Штатів Америки. Розглянуто основні документи та акти у сфері освіти США, що були прийняті в кінці XX – на початку XXI століття процесі здійснення урядом США освітніх реформ та визначено передумови виникнення інноваційних шкільних мереж в історії американської освіти.*

**Постановка проблеми.** Кінець XX – початок XXI століття ознаменувався великою кількістю масштабних реформ у сфері освіти

провідних країн світу. Велика увага стала приділятися зміні цілей освіти, ролі вчителя у навчально-виховному процесі. Одним із пріоритетних завдань стало підвищення якості освітніх послуг. Такі зміни вимагали модернізації систем освіти та впровадження стратегічних реформ. Однією із провідних країн, де відбувалися такі освітні реформи були Сполучені Штати Америки. Оскільки США можна вважати лідером у проведенні освітніх реформ та впровадженні інновацій в навчальний процес, важливо досліджувати, які нормативні засади були підґрунтям таких змін. Проте вивчення та розуміння нормативних засад діяльності інноваційних шкільних мереж у США неможливо без розгляду реформ, що відбувалися в освіті Сполучених Штатів в кінці XX – на початку XXI століття.

**Аналіз актуальних досліджень.** Система американської середньої освіти завжди була в центрі уваги вітчизняних та зарубіжних науковців. У сучасній вітчизняній компаративістиці вивченням окремих аспектів процесу реформування середньої освіти в США займалися М. Шутова, Т. Шершньова та ін. Певними аспектами в історії розвитку американської педагогічної думки займалися В. Коваленко та Н. Кравцова (діяльність Дж.Дьюї та вплив його ідей на становлення шкільної освіти в США). Проблеми інноваційного розвитку американської системи освіти розглядалися в дослідженнях таких науковців як Ю. Алфьоров, І. Ветрова, Б. Вульфсон, О. Джуринський, О. Локшина, З. Малькова, М. Нікітін, І. Радіонова, А. Сбруєва, М. Шутова ін. Деякі характеристики зарубіжних інноваційних шкільних мереж знайшли висвітлення у працях М. Бойченко, Н. Крилової, І. Римаренко, А. Русакової, А. Сбруєвої, А. Цирульникова, І. Чистякової та ін. Проте комплексного дослідження нормативних засад діяльності інноваційних шкільних мереж в США зроблено не було, що і робить актуальним тему нашого дослідження.

**Мета статті** – розглянути нормативні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Сполучених Штатів Америки.

**Виклад основного матеріалу.** З початку 80-х років минулого століття були поставлені цілі покращення якості американської освіти. Було оприлюднено низку звітів і коментарів щодо американської моделі освіти. Вони містили описи різноманітних шляхів реформування загальної

середньої освіти США. Автори цих праць (Powell, Farrar, & Cohen) закликали до майже кардинальної перебудови освітньої системи. Стурбованість громадськості якістю освіти певною мірою відповідала загальній втраті довіри до суспільних установ, навіть якщо батьки в цілому вважали, що конкретна школа забезпечує їхніх дітей якісною освітою.

Початком новітнього етапу розвитку освіти США можна вважати 1983 рік, коли було опубліковано доповідь адміністрації Р. Рейгана «Нація у небезпеці» («Nation at Risk»), основоположні ідеї якої започаткували нову ідеологію освіти, що стала основою реформаційних процесів наступних тридцяти років. Доповідь була звернена до законодавців і керівників освіти, вчителів, батьків, учнів і громадськості [1]. Автори цієї доповіді наголошували, що зниження рівня освіти погіршує конкурентоспроможність США на світовому ринку. Доповідь не лише констатувала небезпечні й негативні тенденції в освіті, але й намітила шляхи їх подолання. Особлива увага приділялася найважливішим питанням: змісту освіти, управлінню й фінансуванню. У результаті було запроваджено низку освітніх реформ стандартно-орієнтованого, професійно-орієнтованого та ринково-орієнтованого характеру. За умов децентралізації освіти в США виникли процеси, що мали централізаційний характер.

У 1989 році адміністрація президента Дж. Буша представила новий план «Америка – 2000: стратегія освіти» (America 2000: An Education Strategy). «Америка – 2000» визначалася як «довготривала стратегія виконання національних освітніх завдань, прийнятих президентом та губернаторами» [5]. Однією із принципових особливостей, покладених в основу цієї стратегії, стало створення принципово нового типу навчальних закладів – Нових американських шкіл, орієнтованих на досягнення світових стандартів. Змістовим центром нової національної освітньої стратегії стала системна реформа. Заступник Секретаря Департаменту освіти М. Сміт та науковець зі Стенфордського університету Д. О'Дей наголошували на тому, що слід нарешті відійти від часткового підходу до здійснення освітніх реформ і перейти до системних змін, в яких «провідну роль повинні відіграти централізовані елементи системи, а саме – штати, які повинні забезпечити умови для змін не тільки у «невеликій жменьці» шкіл, але у переважній їх більшості» [4, с. 235]. Наведені вище умови спонукали штати

до запровадження нових форм та методів, що б сприяли покращенню результатів освітньої діяльності.

31 березня 1994 року президент Б. Клінтон підписав Закон «Цілі 2000: Освітній акт Америки» (The Goals 2000: Educate America Act), У цьому документі пропонувалися систематичні реформи під гаслом «якість освітніх можливостей» для різних груп дітей з вадами розвитку. Даний документ є продовженням прийнятого в 1965 році Конгресом закону, за яким передбачалося виділяти федеральну допомогу для дітей з вадами розвитку (Elementary and Secondary Education Act, ESEA).

Новий напрям у процесі реформування освіти отримав назву «системне реформування», або «реформи, засновані на стандартизації в освіті». Він передбачав уведення стандартів, розробку інструктивних матеріалів, підготовку вчителів. Реформи повинні були йти за кількома основними напрямками: введення стандартів; введення системи єдиних тестів (звітності); підвищення якості викладання; розвиток альтернативних чартерних шкіл; розвиток ваучерних програм; розвиток програм дошкільної освіти

Аналізуючи результати «Цілей – 2000», М. Кірст стверджує, що «Цілі – 2000» сприяли розвитку стандартоорієнтованої стратегії освітньої реформи. На його думку, результатом даної програми стали три основні аспекти освітньої реформи: 1) створення академічних стандартів; 2) об'єднувальні політичні дії, такі як тестування, сертифікація вчителів, програми професійного розвитку та програми звітності; 3) реструктуризація системи управління, наділення шкіл та навчальних округів більшими управлінськими повноваженнями [2, с. 207].

Найбільш популярні ІШМ у США, які мають як загальнонаціональний статус (наприклад, «Вибір Америки», «Пайдейя» М. Адлера, «Коаліція важливих шкіл», «Успіх для всіх» тощо), так і міжнародний (мережа «Успіх для всіх» має свої закордонні філії), були створені саме в цей час.

Реформації в системі освіти продовжувалися після прийняття адміністрацією Президента Джорджа Буша молодшого федерального закону «Жодної дитини поза увагою» («No Child Left Behind Act» (NCLB)), що набрав чинності 8 січня 2002 року. Цей закон зобов'язав штати вводити освітні стандарти та вживати заходи щодо поліпшення успішності учнів [3].

**Висновки.** Таким чином, можна сказати, що виникнення та розвиток інноваційних шкільних мереж як педагогічного феномену є результатом послідовної політики уряду США з поліпшення якості надання освітніх послуг. Крім того, розвиток менеджменту знань (knowledge management) як нової галузі менеджменту, що став активно розвиватися в кінці 90-х років XX століття та мережевий тип суспільства XXI століття зумовлюють необхідність виникнення та функціонування таких типів структур як інноваційні шкільні мережі для успішного розвитку системи освіти країни.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. A Nation at Risk: the Imperative for Educational Reform / National Commission on Excellence in Education. Wash., D.C., 1983.
2. Kirst M. Comment on Goals 2000 and the Standards Movement / M. Kirst // Brookings Papers on Education Policy : 2000 / ed. by D. Ravitch. – Washington, D.C. : The Brookings Institution Press, 2000. – P. 206–208,
3. No Child Left Behind Act of 2001: Public Law 107 – 110. 115 Stat. – Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 2002. – P. 1425 – 2094.
4. Smith M.S., O'Day J.A. Systemic school reform // Politics of Education Association Yearbook, 1990. – P. 233 – 267.
5. The Federal Role in Education : 1999–2000 Policy Debate Topic // Congressional Digest. – August–September 1999. – Vol. 78, Issue 8–9. – P. 193.

УДК 374:00:16

**С. О. Сьома**

*Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

#### **ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (60-ті – 90-ті рр. XX ст.)**

*У статті досліджено проблему організації дослідницької діяльності учнів у загальноосвітніх і позашкільних навчальних закладах. На основі аналізу науково-педагогічних джерел розкрито особливості учнівського дослідництва у 60-ті – 90-ті роки XX ст. Особливу увагу акцентовано на ролі Малої академії наук України, зокрема хіміко-біологічного відділення, як осередку, що забезпечує організацію учнівських наукових досліджень у галузі природничих, медичних і сільськогосподарських наук.*

*Автор публікації зосереджує увагу на змістових аспектах організації дослідницької роботи учнів, характеризує методи та форми роботи викладачів з учнями у досліджуваний період.*

**Постановка проблеми.** Формування наукового потенціалу держави, як одного із стратегічних ресурсів сучасного суспільства, актуалізує



питання оновлення змісту освіти, розроблення та впровадження інноваційних методик і технологій, спрямованих на формування сучасної людини-дослідника.

Упродовж останніх десятиліть ефективним і дієвим засобом підвищення якості освіти визнано дослідницьку роботу учнів у навчальних закладах, зокрема Малій академії наук (МАН), як складовій системи позашкільної освіти держави. Динамічні суспільні процеси сьогодення обумовлюють подальший її розвиток, що здійснюється шляхом удосконалення діяльності наукових відділень; упровадження нових форм залучення обдарованої учнівської молоді до наукового пошуку; розроблення і відпрацювання нових дидактичних методик і технологій організації науково-дослідницької діяльності учнів.

Пошук нового завжди передбачає опору на позитивні надбання минулого. Переосмислення в історичному контексті відомих знань щодо організації дослідницької роботи учнів, зокрема в галузі природничих наук у 60-х – 90-х роках минулого століття, створює передумови для подальшого розвитку та вдосконалення діяльності хіміко-біологічних відділень МАН у сучасних умовах.

**Аналіз актуальних досліджень.** Теоретичні і практичні аспекти дослідницької роботи учнів у навчальних закладах розглядали у своїх працях зарубіжні та вітчизняні дослідники В. Алфімов, В. Вербицький, Г. Пустовіт, Г. Колінець, О. Кононенко, О. Леонтович, О. Марченко, Н Недодатко, М. Новожилова, С. Сєрова, Л. Тихенко, ін. На їх переконання саме дослідницька робота, за умови правильного вибору методичних прийомів її організації та проведення, є передумовою розвитку особистості учня, розкриття його творчого та інтелектуального потенціалу.

**Мета статті** – вивчення та аналіз історико-педагогічних аспектів проблеми організації дослідницької роботи учнів у загальноосвітніх і позашкільних навчальних закладах України в 60-ті – 90-ті рр. ХХ ст.

**Виклад основного матеріалу.** Вектор нашого дослідження звернений на другу половину ХХ ст., оскільки саме в досліджуваний період відбувалися кардинальні зміни в суспільстві, обумовлені посиленням впливу науково-технічної революції на всі сфери соціально-економічного життя.

Означені зміни спричиняли потребу в підготовленні багатофункціональної особистості, яка володіє загально-технічними вміннями, необхідними для участі у виробничій праці та диктували необхідність реалізації ідей політехнізму в шкільній і позашкільній освіті.

Зазначимо, що на рубежі 40 – 50-х рр. значно посилилася увага до вивчення предметів природничого циклу, активізувалися пошуки найбільш оптимальних умов для розвитку пізнавальних інтересів і дослідницьких здібностей школярів. У 1959 р. Верховна Рада УРСР ухвалила Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР», в якому особлива увага приділялася питанням запровадження в навчальних закладах сільськогосподарського дослідництва. Зміцнення зв'язку школи з життям передбачало максимальне залучення учнів до активної виробничої і дослідницької діяльності.

В аспекті означених вимог значно було активізовано роботу по створенню наукових товариств учнів (НТУ) на базі загальноосвітніх, позашкільних і вищих навчальних закладів. У період з 1958 по 1960 рр. у школах активно створювалися перші трудові учнівські об'єднання – учнівські виробничі бригади, що тісно співпрацювали з науково-дослідними установами, зміцнювали і розвивали зв'язки з передовиками виробництва. Згідно з статистичними даними вже в 1960 році в школах України працювало 1123 учнівських виробничих бригад у складі яких нараховувалося близько 330000 учнів [1, с.7].

Об'єктами дослідницької роботи учнів були дослід з різними прийомами агротехніки; вирощування в місцевих умовах високоякісного садивного і посадкового матеріалу овочевих і плодово-ягідних культур; вирощування і розведення високопродуктивних порід кроликів, птиці, інших сільськогосподарських тварин тощо. Результати своїх спостережень учні фіксували в щоденниках і польових журналах. Підсумки дослідницької роботи підводили під час проведення учнівських наукових конференцій, зльотів учасників учнівських виробничих бригад, виставок, свят тощо. Різні експонати, виготовлені чи вирощені учнями в процесі проведення досліджень ставали цінними наочними посібниками для навчальних кабінетів біології, географії, фізики тощо.

Залученню учнівської молоді до дослідницької роботи в галузі природничих і сільськогосподарських наук сприяло проведення Всеукраїнського конкурсу на кращу дослідницьку роботу з біології та сільського господарства, оголошеного Міністерством освіти України за ініціативою Республіканської станції юних натуралістів у 1961 році. Завдяки цьому дослідницька робота на пришкільних навчально-дослідних ділянках стала невід'ємною частиною викладання біології в школах України і поглибленим продовженням цього процесу в навчально-виховній роботі з дітьми, що мають нахили, інтерес до біології і хімії в наукових гуртках і секціях НТУ та на станціях юних натуралістів [2, с. 24].

Поступово на станціях юних натуралістів створювалися методико-координаційні центри з питань дослідницької, сільськогосподарської та природоохоронної роботи учнів. Методистами і педагогами-практиками було підготовлено чимало напрацювань, присвячених проблемам відбору змісту, тематики та організації дослідницької роботи школярів (О. Ахматов, М. Будович, Г. Гордієнко, О. Денисюк, М. Ліцовський, Л. Манорик, В. Пономарьов, К. Смірнов, У. Тюпа, С. Щукін та ін.).

Підвищений інтерес школярів до дослідницької роботи, до вивчення наук природничого циклу обумовлював пошук і створення нових педагогічних систем роботи з обдарованою учнівською молоддю. Такою системою стала Мала академія наук «Искатель», що була створена в квітні 1963 року на виконання Постанови Верховної ради АР Крим «Про започаткування роботи «Кримської малої академії наук». У її складі вперше було організовано роботу хіміко-біологічного відділення, в якому на той час було започатковано роботу двох секцій: хімії і біології. Пізніше було організовано роботу секції сільськогосподарських наук.

До навчання в секціях залучались учні 7-10 класів, які мали відмінні знання з профільних предметів, виявляли здібності до дослідницької роботи та були зацікавлені в розширенні профільних знань, формуванні вмінь науково-дослідницької роботи. Під керівництвом учителів біології і хімії загальноосвітніх шкіл, керівників гурткової роботи станцій юних натуралістів, професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів юні дослідники виконували доступні наукові і практичні завдання,

проводили дослідницьку роботу, працювали з науковою літературою, архівними матеріалами, узагальнювали результати проведених спостережень, робили висновки, звітували про пророблену роботу під час проведення навчальних сесій та учнівських наукових конференцій.

Згідно з статистичними даними, вже в 1988 році дослідницькою діяльністю в хіміко-біологічних відділеннях малих академій наук, що діяли в навчальних закладах України, займалось понад 5 тисяч учнів. Окрім того, у 50-ти наукових товариствах учнів дослідною роботою природничого спрямування було охоплено понад 3,5 тисячі школярів України [1, 125].

Створення малих академій наук сприяло активізації залучення наукових працівників академічних установ і вищих навчальних закладів до роботи з обдарованими дітьми. Внаслідок цього учні виконували різноманітні досліді за завданнями науково-дослідних установ; розроблялися тематика і методика дослідницької роботи юних науковців; формувалися єдині вимоги до написання науково-дослідницьких робіт учнів-членів МАН.

Цьому процесу значно сприяло розроблення нормативно-правової бази МАН та НТУ (Примірне Положення про наукове товариство учнів (1978 р.); Типове положення про Малу Академію наук школярів (1983 р., 1994 р.), створення єдиної Малої академії наук України (1994 р.), а також розроблення і відпрацювання методик виявлення обдарованої учнівської молоді, розвитку її інтелектуальних і творчих здібностей, формування дослідницьких умінь, зокрема через залучення до участі в різноманітних конкурсах, турнірах, симпозіумах, колоквиумах, олімпіадах, конференціях тощо.

Так, у 1994 році із заснуванням єдиної Малої академії наук України з територіальними відділеннями в кожному регіоні держави було започатковано проведення щорічного Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів МАН. Відтоді Конкурс став стрижнем організації всієї науково-дослідницької роботи в Україні, найбільшим масовим та значущим заходом, спрямованим на стимулювання інтересу учнів до творчого пошуку, створення умов для формування їх наукового світогляду, оволодіння методами пізнавальної

діяльності [3, с. 55]. Участь юних науковців у зазначеному заході була своєрідним підсумком їх творчої, пошукової, науково-дослідницької роботи, проробленої під керівництвом наукового керівника; випробуванням обдарованих дітей на міцність знань, відповідальність, організованість, витривалість; наступним кроком на шляху до самореалізації і самовизначення. Із року в рік система проведення Конкурсу удосконалювалася і вже сьогодні вона перетворилася на багатоступеневу технологію пошуку, розвитку і підтримки талановитих і обдарованих учнів.

### **Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.**

Підсумовуючи викладене вище, можемо дійти висновків, що в означений період дослідницька робота учнів була органічно пов'язана з вивченням біології та основ сільського господарства, спрямована на зміцнення зв'язку навчання з трудовою діяльністю учнів, охоплювала навчальний, позакласний і позашкільний час, мала як навчальну, так і наукову значущість.

Подальші розвідки з цього напрямку можуть стосуватися визначення педагогічних умов організації та проведення дослідницької роботи учнями, зокрема в наукових гуртках і секціях хіміко-біологічних відділень МАН.

### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Додаткова освіта з біології у сучасній школі: науково-методичний вісник / за заг. ред. В.Вербицького. – К.НЕНЦ, 2003. – 252 с.
2. Методичні поради щодо організації дослідницької роботи в учнівських виробничих бригадах, шкільних лісництвах і гуртках юннатів. – Київ. Радянська школа, 1987. – 48 с.
3. Концептуальні засади діяльності та розвитку Малої академії наук України / Л. І. Ковбасенко, С. О. Лихота, І. М. Шевченко ; за заг. ред. О. В. Лісового. – К. : ТОВ «Праймдрук», 2012. – 84 с.

## РОЗДІЛ III. ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

УДК 37.035.7:37.035.6-057.874 «312»

**І. О. Гордієнко**

*Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

### **ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ: ПРОВІДНІ НАПРЯМИ Й ЗАВДАННЯ**

*У статті розглядаються провідні завдання військово-патріотичного виховання молоді та змістова наповненість основних компонентів готовності старшокласників до військової служби у лавах Збройних Сил України. Визначено особливості реалізації охарактеризованих компонентів в умовах загальноосвітньої школи.*

**Постановка проблеми.** В умовах прямої загрози незалежності й територіальної цілісності нашої країни нагальною вимогою виховання підростаючого покоління стає посилення військово-патріотичного виховання й підготовка молоді до служби в лавах Збройних Сил України. Забезпечення потреби суспільства і держави у висококваліфікованих фахівцях Української держави, задоволення інтересів молоді в постійному вдосконаленні власного професійного рівня як захисника Вітчизни покликана не тільки професійна військова, але й насамперед загальна середня освіта.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблема військово-патріотичного формування особистості молоді перебуває в науковому полі досліджень багатьох і науковців, і педагогів-практиків. Вихованню в дітей і молоді патріотизму надавали першочергового значення корифеї вітчизняної педагогіки Г. Ващенко, О. Духнович, І. Огієнко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. Проблема формування в молоді патріотичних почуттів, національної самосвідомості розглядали в контексті загального процесу виховання молодого покоління українські дослідники Т. Бондаренко, В. Борисов, О. Вишневський, Т. Гавлітіна,

О. Коркишко, В. Кузь, М. Сметанський, М. Стельмахович, Б. Ступарик; О. Стьопіна, К. Чорна та ін. До робіт, що торкаються аспектів етносвідомості належать праці І. Беха, Й. Боришевського, П. Гнатенко, О. Киричука, В. Павленко, О. Хрущ та ін. [1, с. 158].

Вивчення стану проблеми формування позитивного ставлення старшокласників до служби в армії в наукових дослідженнях та педагогічній літературі свідчить, що допризовна підготовка юнаків, військово-патріотичне виховання молоді на сучасному етапі розвитку нашої держави визначається дослідниками як така, що має низьку ефективність через заорганізованість, орієнтацію на «показник», піддається критиці за низьку ефективність та формалізм [6, с. 15].

**Мета статті** – виокремлення й аналіз провідних педагогічних компонентів (напрямів) сучасного військово-патріотичного виховання молоді України, що реалізуються в умовах загальноосвітньої школи.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема військово-патріотичного виховання молоді складна, багатогранна і водночас є однією з найменш опрацьованих і найбільш актуальних як для системи освіти, так і для держави в цілому. Як підкреслюють А. Афанасьєв та І. Бех, патріотичне виховання та військово-патріотичне виховання виходять за межі педагогічних досліджень і є важливим загальнодержавним завданням, без розв'язання якого неможливий поступовий розвиток суспільства, держави та Збройних Сил України [1, с. 212; 3, с. 25 ].

Постійна увага держави забезпечується, переважно, законодавчими положеннями і постановами, що покликані забезпечити всебічну підготовку і військово-патріотичне виховання молоді. Серед таких документів: Закон України «Про загальний військовий обов'язок і військову службу», Закон України «Про оборону України», Наказ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту, Міністерства освіти і науки України, Міністерства оборони України та Міністерства культури і туризму України «Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання молоді»; Положення про Всеукраїнську військово-патріотичну спортивну гру «Зірниця», Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття), постанова Кабінету Міністрів України

«Про затвердження Національної програми патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства» [9].

Таким чином, зміст військово-патріотичного виховання як цілеспрямованого, організованого процесу формування готовності юнаків старшого шкільного віку до строкової військової служби в Збройних Силах України визначається Конституцією, законами України, військовою Присягою та військовими статутами [2, с. 35].

Розглянемо процес військово-патріотичного виховання молоді, що діалектично поєднує в собі низку окремих напрямів виховання (військового, морального, правового та ін.) з педагогічної точки зору.

Вважаємо, що головним результатом виховних зусиль має стати готовність молоді людини до військово-патріотичної діяльності як внутрішнього системного утворення, що передбачає п'ять основних компонентів: освітній, духовний, фізичний, психологічний, соціальний [5, с. 118].

Освітня готовність – це передусім обсяг знань героїчного минулого українського народу, історії його Збройних Сил. Вона передбачає також знання з допризовної підготовки, фізичної культури, спорту, гігієни побуту, тощо. Однак головне при цьому – це дієвість засвоєних знань, що виявляється в навчально-пізнавальній активності старшокласників на уроках допризовної підготовки, підвищеному інтересі до змісту українознавчих предметів, усвідомленому їх опануванні, що, в свою чергу, стає підґрунтям для формування особистісних патріотичних переконань і світогляду.

Духовна готовність молоді проявляється в наявності ідеалу, в пошуках старшокласниками життєвого сенсу і цінностей, самоусвідомленні свого Я, фізичного, психічного, соціального самовдосконалення. Останнє передбачає рефлексію як акт самопізнання юнаком чи дівчиною окремих ознак своєї індивідуальності, власних рис характеру. Формування духовної готовності старшокласників здійснюється при вивченні комплексу гуманітарних і природничих предметів, серед яких: українська мова і література, людина і світ, природознавство, географія, фізика, біологія тощо.



Фізична готовність передбачає належний рівень розвитку в юнаків фізичної сили, витривалості, спритності, швидкості, сформованість необхідних для військової діяльності рухових навичок та вмінь. Передумовою цього виступають фізично-оздоровча активність учня на уроках фізичної культури, участь у спортивних секціях, зміцнення здоров'я шляхом систематичного виконання вправ з гімнастики, легкої атлетики, плавання, лижної підготовки та спортивних ігор та ін. Значним фактором у підготовці сил тіла й духу є прагнення підвищувати свої фізичні можливості для подальшого успішного оволодіння спеціальними фізичними якостями та оволодіння військово-прикладними навичками й уміннями. Формування фізичної готовності повинно здійснюватися на уроках фізичної культури, трудового навчання, знов поверненого до змісту освіти загальноосвітньої школи предмету «Захист Вітчизни».

Психологічна готовність включає в себе позитивну мотивацію участі учнів у військово-патріотичних заходах і, разом з тим, передбачає певний рівень сформованості таких якостей як: емоційна стійкість, розсудливість, сміливість, рішучість, мужність, цілеспрямованість, почуття обов'язку і відповідальності. Правильно організований навчально-виховний процес сприяє формуванню інтересу до військової справи, позитивного ставлення до військової людини як ідеалу особи чоловічої статі, що, врешті-решт, викликають у молодой людини бажання служити в Збройних Силах.

Соціальна готовність передбачає вірність бойовим та національно-історичним традиціям, військовому обов'язку, присязі та військовому статуту, високу дисциплінованість, конструктивну соціально-комунікативну, громадсько-корисну та національно-громадянську активність. Соціальну готовність слід формувати починаючи з домашнього середовища. Першими вихователями дітей повинні бути їх батьки. На соціалізацію дитини в родині, готовність взаємодіяти в суспільстві істотно впливають освіта батьків та участь їх у житті суспільства. Формування соціальної відповідальності й активності відбувається під час вивчення таких загальноосвітніх предметів: українська мова та література, всесвітня історія, людина і світ, правознавство тощо.

Основною властивістю зазначених складових готовності виступає військово-патріотична активність – внутрішня активна позиція молодшої людини щодо військової служби. Разом з тим, військово-патріотична активність є необхідною передумовою подальшого розвитку готовності старшокласника до військової строкової служби в Збройних Силах України [8, с. 235 – 236].

Здійснюючи військово-патріотичне виховання учнів в умовах загальноосвітньої школи викладачам слід враховувати об'єктивні соціально-політичні, економічні фактори, психофізіологічні особливості юнацького віку як вирішального періоду у формуванні світогляду учня, його ідеалів, вибору професії, подальшого життєвого шляху.

Крім цього, формування готовності юнака до служби в Збройних Силах України, що проходить у рамках єдиного навчально-виховного процесу, залежить від професійної майстерності вчителів-предметників з гуманітарних дисциплін, учителя допризовної підготовки, продуманої організації фізично-оздоровчої, навчально-пізнавальної, соціально-комунікативної, громадсько-корисної та національно-громадянської діяльності.

В період інформативного перенасичення програм з базових дисциплін, погіршення навчально-матеріальної бази допризовної підготовки, зниження професійного рівня вчителів допризовної підготовки стає актуальним перенесення військово-патріотичного виховання з урочного на позаурочний час, що надасть можливість сконсолідувати зусилля всього педагогічного колективу, сім'ї, громадсько-політичних організацій широко залучити учнів до різноманітних форм і видів військово-патріотичної діяльності. Організовуючи дану роботу слід орієнтуватися на добровільний характер участі учнів, а пропонована діяльність повинна мати суспільну спрямованість, орієнтуватися на розвиток ініціативи і самодіяльності учнів, розвивати винахідливість, творчість кожного [4, с. 93 – 95].

**Висновки.** Військово-патріотичне виховання молоді завжди відігравало значну роль в людському суспільстві. Як справедливо зазначав В. Сухомлинський: не можна забувати, що особливо сильно і яскраво патріотичні почуття й переконання виражаються в силі духу, у волі людській

тоді, коли Батьківщина в небезпеці, в годину найтяжчих випробувань. Тому ми, освітяни, у думці вимірюючи вихованість своїх вихованців, зобов'язані виходити з критерію: а як би повелася ця людина на полі бою [7, с. 326]. На сучасному етапі слова відомого педагога є вкрай актуальними.

У справі військово-патріотичного виховання молоді України, що реалізується в умовах загальноосвітньої школи, особливого значення набуває усвідомлення всім педагогічним персоналом, батьками і самими учнями потреби узгодженого й комплексного формування готовності до військово-патріотичної діяльності й подальшої служби в лавах Збройних Сил України.

Головним результатом виховних зусиль має стати готовність молодшої людини (як внутрішнього системного утворення) до військово-патріотичної діяльності, до військової строкової служби в Збройних Силах України.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Афанасьєв А. О. Проблема патріотичного виховання у науковій літературі та дослідженнях сучасних вчених /А. О. Афанасьєв/ Військова освіта: Збірник наукових праць. – К.: Науково-методичний центр військової освіти МОУ, 2006. – №2. – 277 с.
2. Афанасьєв А. О. Педагогічні основи військово-патріотичного виховання військовослужбовців строкової служби Збройних Сил України / А. Афанасьєв – К., 2005. – 266 с.
3. Бех І. Д. Психолого-педагогічні умови формування у молоді громадянськості / Громадянське виховання студентської молоді в умовах трансформації суспільства: Зб. наук. ст.: За матеріалами Всеукраїнського науково – практичного семінару / М. Л. Лукашевич та ін.. (ред.). – Черкаси, 1998. – С. 23 – 27.
4. Гавлітіна Т. М. Національно-патріотичне виховання підлітків в умовах позашкільного навчального закладу: навчально-методичний посібник / Т. М. Гавлітіна. – Рівне: Волинські обереги, 2007. – 220 с.
5. Журба К. Теоретичні основи патріотичного виховання / К. Журба, В. Киричок / Теоретико-методичні проблеми виховання дітей і учнівської молоді: зб. Педагогічні науки, Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України, 2013; Інститут проблем виховання АПН України. – К.: ТОВ "Імекс-ЛТД", 2008. – 382 с.
6. Івашковський В. В. Допризовна підготовка юнаків на сучасному етапі розбудови України / В. В. Івашковський / Матеріали III Обласної науково-практичної конференції з допризовної підготовки. – К.: ЦТДЮК, 1994. – С. 13 – 16.
7. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський Вибрані твори: В 5-ти т. – К.: Рад. шк., 1977. – С. 281 – 582.
8. Сухушин М. П. Військово-патріотичне виховання молоді: підручник / М. П. Сухушин, В. О. Палагеша. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2009. – 488 с.
9. Міністерство оборони України / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mil.gov.ua>.

**В. Ф. Живодьор, А. С. Демяненко**

*Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

## **ПІДГОТОВКА АДМІНІСТРАТИВНОГО ПЕРСОНАЛУ ОСВІТНЬОЇ УСТАНОВИ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У статті розкрито роль адміністративного персоналу освітньої установи як однієї з передумов розвитку вітчизняної освітньої системи. Визначено специфічні особливості системи підготовки адміністративного персоналу в освітній установі до здійснення інноваційної діяльності.*

**Постановка проблеми.** На початку ХХ століття активно вивчалися закономірності технічних інновацій у сфері матеріального виробництва. Це поняття знайшло своє відображення в економіці і стало характеризувати головний чинник стійкості розвитку країн. На сьогодні термін «інновації» використовується у всіх галузях діяльності людини, зокрема і в галузі освіти також.

Сучасний етап розвитку системи освіти в Україні характеризується освітніми інноваціями, спрямованими на збереження досягнення минулого й водночас на модернізацію системи освіти відповідно до вимог часу, новітніх надбань науки, культури і соціальної практики. Характерною особливістю цього періоду розвитку педагогічної освіти є пошук нових змісту, форм, методів і засобів навчання, виховання й управління; розгортання широкої експериментальної роботи, спрямованої на впровадження освітніх інновацій. Соціальна ситуація в Україні зумовлює потребу в науковому обґрунтуванні змістових основ підготовки та підвищення кваліфікації підготовки адміністративного персоналу до здійснення інноваційно-освітньої діяльності.

**Аналіз актуальних досліджень.** Вагомий внесок у розвиток теорії й методології управління в галузі освіти, обґрунтування закономірностей, принципів, функцій, методів управління освітніми установами та пов'язаних з ними загальних питань підготовки адміністративного персоналу освітніх

установ зроблено провідними вітчизняними й зарубіжними вченими: Ю. Конаржевським, М. Кондаковим, В. Масловим, М. Сумцовим.

Зокрема, дидактичні аспекти управління якістю освіти висвітлено в працях Ю. Бабанського, В. Бондаря. Наукові основи управлінської діяльності адміністратора освітньої установи обґрунтували: Л. Даниленко, В. Маслов, Н. Сунцов.

**Мета статті** – визначення умов і специфічних особливостей змісту підготовки адміністративного персоналу в освітніх установах та визначити роль адміністратора в ефективному запровадженні педагогічних інновацій.

**Виклад основного матеріалу.** Ідейним, соціокультурним та технопромисловим підґрунтям сучасних глобальних і національних трансформацій постає зміна укладів суспільного розвитку, а саме: перехід від індустрічної соціальної формації – до постіндустрічної або інформаційної [1, 9].

Перехід до постіндустрічної або інформаційної моделі розвитку суспільства передбачає вибір інноваційної стратегії розвитку випереджального характеру. Це в певній мірі стосується освітньої політики, визначенні її нової парадигми, пошуку адекватної методології подальшого розвитку освітніх реформ в інноваційному ключі.

У перекладі з грецької мови «інновація» означає «оновлення, новизна, зміна». Вперше цей термін з'явився в зарубіжних дослідженнях XIX ст. у техніці при введенні деяких елементів однієї галузі в іншу і розглядається у психолого-педагогічній літературі неоднозначно. Найпоширенішим є визначення американського вченого К. Роджерса, який стверджує, що «новизна – це ідея, що є для конкретної особи новою і немає значення чи є ідея об'єктивно новою, чи ні, ми визначаємо її в часі, який минув з моменту її відкриття або першого використання».

Щодо педагогічної інноватики, то вона ще розробляється. І як відмічалося на Міжнародній ЮНЕСКО (1996 р.) у справах освіти для XXI століття, її розвиток забезпечить «плекання свідомості та інтелекту кожної особистості в дусі універсальних цінностей і самовдосконалення, навчить поважати принцип плюралізму, не зраджуючи водночас власні принципи і переконання. Від цього залежить виживання людства» [2, 3].

Управління сучасною школою є складною системою з багатьма внутрішніми взаємозв'язками. Його ефективність багато в чому залежить від правильного розподілу обов'язків в адміністрації школи, до якої належать директор, заступники з навчальної, виховної, наукової та господарської роботи.

Діяльність директора школи регламентується Положенням про загальноосвітній навчальний заклад, згідно з яким директором може бути тільки громадянин України, який має вищу педагогічну освіту на рівні спеціаліста або магістра, стаж педагогічної роботи не менше 3 років, успішно пройшов атестацію керівних кадрів освіти у порядку, встановленому Міністерством освіти і науки України. Він є найвищою посадовою особою в школі, діє від імені школи, представляє її в усіх організаціях, розпоряджається її майном і коштами, укладає договори, видає фінансові доручення, відкриває у банку рахунок, розпоряджається кредитами, видає накази по школі, його вказівки є обов'язковими для її учнів та учителів [3, 51].

Директор організовує планування змісту та забезпечення навчально-виховного процесу, несе за нього відповідальність. До його обов'язків належить також піклування про здоров'я, безпеку учнів, про створення умов для позакласної та позашкільної роботи. Директор наділений адміністративною владою, і від уміння користуватися нею залежить його авторитет. Він не може бути консервативним виконавцем інструкцій, а мусить бути творчим керівником. Важливо, щоб він був наділений такими рисами, як демократизм, вимогливість, самовимогливість, чесність, відвертість, дипломатичність, мобільність, чуття нового тощо.

Директор школи керує роботою своїх заступників, узгоджує спільну діяльність адміністрації школи з громадськими організаціями, вчителів та учнів, відповідає за комплектування класів і працевлаштування випускників.

Один з найголовніших напрямів його роботи – добір і розстановка педагогічних кадрів. У сфері його компетенції організація роботи ради школи, педагогічної ради, батьківського комітету, батьківського всеобучу, загальне керівництво методичною роботою, навчально-виховним процесом, координація позакласної роботи вчителів. Директор несе

відповідальність за організацію роботи з охорони праці і техніки безпеки, забезпечення гігієни праці учнів і вчителів.

Заступник директора з навчально-виховної роботи. Організовує і контролює процес навчання школярів, їх загальноосвітню і трудову підготовку, всебічний розвиток і поведінку. Контролює виконання навчальних планів і програм, якість знань, умінь і навичок учнів. Здійснює керівництво методичною роботою з учителями школи, складає і контролює розклад уроків, графіки факультативних і гурткових занять, контрольних, проведення лабораторних робіт, навчальних екскурсій. Відповідає за звітність із питань навчально-виховного процесу, організовує методичну роботу предметних комісій та методичних об'єднань, діяльність шкіл передового досвіду кращих педагогів. Контролює роботу шкільної бібліотеки, навчального сектора учкому.

Другий заступник директора з навчально-виховної роботи. Керує навчально-виховним процесом у початкових класах, безпосередньо відповідає за організацію методичної роботи їх учителів. Контролює роботу груп подовженого дня.

Заступник директора з виховної роботи. Організовує позакласну виховну роботу і дозвілля учнів, надає необхідну допомогу класним керівникам, вихователям та іншим працівникам школи, які залучаються до виховної роботи з учнями. В його обов'язки входить організація і координація шкільної художньої самодіяльності, туризму та краєзнавчої роботи, підготовка і проведення традиційних шкільних та державних свят, організація чергування класів по школі. Він підтримує зв'язок з інспекцією у справах неповнолітніх, відповідає за діяльність клубу вихідного дня, консультує батьків, шефів, платних та громадських керівників гуртків щодо організації праці з дітьми.

Заступник директора з господарської частини. Відповідає за збереження шкільних приміщень і майна, за матеріальне забезпечення навчального процесу, санітарний стан школи, протипожежну охорону, правильну організацію роботи обслуговуючого персоналу. У деяких школах нового типу за рішенням ради школи призначають заступників директора з перспективних на їх погляд напрямів роботи.

Заступник директора школи з наукової роботи. Одним з його завдань є аналіз процесів у системі освіти, прогнозування нових тенденцій та коригування відповідно до них стратегії розвитку школи, реалізації інноваційних програм, впровадження системи дослідницької, дослідно-експериментальної роботи в школі, створення в ній позитивних інноваційних умов. Керує роботою відповідних загальношкільних колегіальних органів. Розробляє методичні документи, розділи програми школи, які стосуються перспектив її розвитку.

Заступник директора з комерційної діяльності (завуч-координатор). Встановлює зв'язки зі спонсорами, шефами, веде пошук джерел позабюджетного фінансування школи та ін.

Заступник директора з соціально-педагогічної реабілітації. Організовує, контролює роботу класів вирівнювання, займається питаннями педагогічної корекції, адаптації учнів і вчителів у навчально-виховному процесі школи.

Отже, такий розподіл обов'язків між членами адміністрації школи є типовим для багатьох загальноосвітніх шкіл. Реально кількість посад, розподіл функціональних обов'язків відбувається з урахуванням конкретних особливостей школи (кількість учнів, спеціалізація тощо).

**Висновки.** Таким чином, проаналізувавши роботу адміністративного персоналу освітнього закладу, можна дійти висновку, що адміністратор – це ключова особа в житті навчального закладу. Він є і організатором, і керівником, і інноватором. Керівник – це основний виконавець та ініціатор змін у процесі пошуку школами можливості забезпечення рівного доступу всіх прошарків населення до високоякісного навчання.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гальчинський А. С. та ін. Інноваційна стратегія українських реформ / А. С. Гальчинський, В. М. Гаєць, А. К. Кінах, В. П. Семиноженко – К. : Знання України, 2004. – 338 с.
2. Делор Ж. Освіта – справжній скарб / Ж. Делор // Шлях освіти. – 1997. – № 3. – С. 2 – 5.
3. Закон України «Про загальну середню освіту» Збірник законів. – К. : Парламентське видавництво, 2002. – С. 51 – 71.



**О. М. Левченко***Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка***ДИДАКТИЧНА ГРА: СУТНІСТЬ, МЕТА, СТРУКТУРА, ВИДИ**

*У статті обґрунтовано сутність, з'ясовано мету, визначено структуру дидактичної гри, виявлено основні види дидактичної гри, проаналізовано існуючі класифікації. Одним із дієвих методів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів є дидактичні ігри. Об'єднання їх у дидактичний комплекс значно збільшує ефективність, навчальні, розвиваючі й виховні можливості ігор, вплив на формування творчо активної, професійно і соціально компетентної особистості фахівця.*

**Постановка проблеми.** Процес навчання – це динамічна взаємодія (співробітництво, партнерство) викладача та студента, у ході якої здійснюється стимулювання й організація активної навчально-пізнавальної діяльності студентів з метою засвоєння системи наукових знань, умінь, навичок, розвитку та всебічної вихованості особистості.

Відомо, що процес учіння є своєрідним процесом самостійного «відкриття» особистості вже відомих у науці знань. «Коли говорять, – писав психолог С. Рубінштейн, – що людина як індивід не відкриває, а лише засвоює вже здобуті людством знання, то це, власне, означає лише те, що вона не відкриває їх для людства, а особисто для себе повинна все-таки відкрити або навіть «перевідкрити». Людина досконало володіє лише тим, що сама здобуває власною працею» [7].

Компоненти діяльності учіння формуються поступово, тому важливе значення має використання форм, які б оптимізували та інтенсифікували навчальний процес. Однією з умов ефективності навчального процесу є адекватний дидактичній меті підбір методів навчання. З огляду на це важливим є пошук педагогічних технологій, які дають змогу забезпечити атмосферу співпраці суб'єктів навчального процесу, а також сприяють залученню в нього студентів на різних рівнях творчої активності. До таких, зокрема, належить технологія ігрового навчання.

**Аналіз актуальних досліджень.** Уявлення про сучасний етап дослідження ігрового навчання дають праці М. Алейнікова, Ю. Друзя,

Н. Савчука, О. Коменко та ін.; теорії гри, визначенню її функцій, специфічного змісту присвячено наукові розвідки багатьох педагогів, а саме: Г. Ващенко, М. Касьяненка, С. Лісової, П. Підкасистого та ін.; різноманітні аспекти впливу навчальних ділових ігор на формування професійної спрямованості студентів висвітлені в дослідженнях Б. Букатова, Т. Кашканової, Л. Литвіної, О. Приходько, В. Ткаченко, О. Хоменко та інших.

**Виклад основного матеріалу.** Сьогодні єдиного погляду на визначення поняття «дидактична гра» в педагогічній літературі не існує. Цей термін має різні тлумачення в працях окремих дослідників. Так, М. Кларіна визначила, що дидактична гра – це гра за правилами, підпорядкованими досягненню заздалегідь накресленого ігрового результату [6].

За твердженням С. Гончаренка, гра – «форма вільного самовияву людини, яка передбачає реальну відкритість світові можливого й розгортається або у вигляді змагання, або у вигляді зображення (виконання, репрезентації) якихось ситуацій, станів» [11].

К. Селевко вважає, що навчальна (дидактична) гра – це підпорядковане сукупності певних правил і прийомів заняття, у процесі якого реалізуються дидактичні завдання за допомогою ігрових ситуацій [8].

О. Хоменко характеризує навчальну ділову гру як один із найперспективніших шляхів підвищення ефективності навчального процесу у вищій школі, якості фахової підготовки студентів. Навчальну ділову гру він розглядає як змодельовану та педагогічно організовану навчально-пізнавальну, науково-дослідну, професійно-виробничу діяльність, що забезпечує формування соціального та професійного досвіду особистості [4].

На основі аналізу науково-педагогічної літератури ми можемо стверджувати, що дидактична гра надає можливість наблизити освітні знання до практичних умінь, випробувати себе в ролі фахівця певної діяльності, бути відповідальним за прийняття рішення, переживати певне емоційне напруження. Узагальнення відомих характеристик дидактичної гри дало змогу зазначити про те, що дидактична гра сприяє організації

словесної діяльності студентів з метою виокремлення основних ознак майстерності слова; виробленню навичок перевтілення відповідно до ролі, яка виконується; донесенню до слухачів такого підтексту, що відповідав би певному змісту мовлення та конкретній ситуації; виявленню й розвитку внутрішнього бачення, з'ясуванню його впливу на характер словесної дії мовця; формуванню в студентів уміння правильно визначати та передавати слухачам власне ставлення до того, про що йдеться. Її особливістю є відтворення предметного й соціального змісту професійної діяльності, що досягається завдяки ігровому імітаційному моделюванню й вирішенню професійно-орієнтованих ситуацій у разі доцільного поєднання індивідуальної та групової ігрової діяльності учасників. Водночас вона надає можливість студентам самоорганізуватися з огляду на те, що під час гри формуються мотиви, які пов'язані з виконанням взятих на себе обов'язків. Студент пізнає свої можливості, учиться їх оцінювати, відчуває різні емоції.

Цінними для нашого дослідження стали висновки В. Платонова, який встановив, що дидактична гра надає можливість засвоювати інформацію на 70% більше, ніж під час лекції (для порівняння: 20% матеріалу студент може відтворити після лекції, 90% – після ділової гри). Тобто в умовах гри мета запам'ятати чи відтворити досягається легше, ніж у трудовій або навчальній обов'язковій діяльності. Відтак, гра дає можливість скоротити час на вивчення деяких дисциплін на 30–50%, що в умовах пошуку резервів часу є особливо актуальним.

На підставі опрацювання педагогічних джерел, наведемо найбільш вдале, на наш погляд, тлумачення поняття «дидактична гра» – це така колективна, цілеспрямована навчальна діяльність, коли кожен учасник і команда в цілому об'єднані виконанням одного завдання й орієнтують власну поведінку на позитивний успішний результат.

Логіка даного дослідження вимагає з'ясування мети дидактичних ігор, яка полягає у формуванні в студентів уміння поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю. Дидактичні ігри, ігрові заняття та прийоми підвищують ефективність сприймання студентами навчального матеріалу, урізноманітнюють їхню навчальну діяльність, вносять у неї елемент цікавості.

Відповідно до мети використання ігор у навчальному процесі ВНЗ визначено їх структуру. Передусім доцільно наголосити, що у структурі дидактичної гри представлені як відносно самостійні елементи обидва види діяльності – гра й навчання.

Г. П'ятакова і Н. Заячківська визначають 4 етапи в структурі навчального процесу, який передбачає дидактичну гру:

1. Орієнтація. Учитель характеризує тему, що вивчається, основні правила гри та її загальний хід.
2. Підготовка до проведення. Розподіл ролей, вивчення ігрових завдань, процедурні питання.
3. Проведення гри. Учитель стежить за грою, фіксує наслідки (підрахунки балів, прийняття рішень), роз'яснює те, що незрозуміле.
4. Обговорення гри. Учитель керує дискусійним обговоренням гри. Увага приділяється зіставленню імітації з реальним світом, установленню зв'язку гри зі змістом навчальної теми [5].

Підтримуємо думку А. Капської, яка зазначає: «Використання у професійній підготовці дидактичних ігор – це по суті своєрідна репетиція і перевірка того, як студенти вміють користуватися словом у заданій професійній ситуації».

До того ж, вважаємо за необхідне зауважити, що місце використання дидактичної гри в навчальному процесі під час вивчення кожної теми залежить від: дидактичної мети навчального заняття; мети дидактичної гри (ігри, спрямовані на повторення раніше вивченого матеріалу та на засвоєння нового матеріалу, застосовуються на початковому етапі; ігри, спрямовані на закріплення засвоєного матеріалу та на формування вмінь практичного застосування знань, використовуються на подальших етапах вивчення кожної теми); від виду діяльності учасників (репродуктивні ігри використовуються на початковому етапі, частково-пошукові та творчі – на подальших етапах вивчення теми); від способу керівництва (керовані ігри доцільніше використовувати на початковому етапі, частково-керовані та самостійні – на подальших етапах вивчення теми).

У зв'язку з цим слід звернутися до класифікації навчальних ігор. Узагальнену класифікацію ігор, що використовуються в навчально-

виховному процесі різних навчальних закладів, запропонував М. Касьяненко. Він виділяє моногру, тренінг, навчальну гру, навчально-ділову гру, ділову гру.

Класифікуючи навчальні ігри, Ю. Бабанський до методів стимулювання інтересу до навчання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності зачисляє ділові та рольові ігри, дискусії та диспути, студентські наукові конференції, а до методів створення ситуації емоційно-моральних переживань, ситуації пізнавальної новизни та зацікавленості – метод цікавих аналогій, ефект дивування, зіставлення наукових і життєвих пояснень явища тощо [2].

М. Кларін, досліджуючи практику використання ігрових ситуацій у зарубіжній педагогіці, описує рольові навчальні ігри (гра-драматизація, гра-моделювання в гіпотетичних умовах), імітаційно-моделюючі ігри (гра-вправа, гра-ілюстрація, гра з посилювальним рольовим компонентом, гра зі спільним прийняттям рішення у складному соціальному контексті). Крім того, значну увагу автор приділяє навчальним іграм, що забезпечують комплексний аналіз природничо-наукових і технічних проблем, дискусії («круглий стіл», «засідання експертної групи», «форум», «симпозіум», «дебати»).

Як зазначає В. Аванесова, відповідно до характеру ігрових дій, дидактичні ігри поділяються на:

- ігри-доручення;
- ігри з відшукуванням предметів, їх особливістю є несподівана поява та зникнення предметів;
- ігри з відгадуванням загадок;
- сюжетно-рольові дидактичні ігри. Ігрові дії, передбачені у них, полягають у відображенні різних життєвих ситуацій, у виконанні ролей;

Існує також класифікація ігор за різними ознаками: навчальні, тренувальні, узагальнювальні; пізнавальні, виховні, розвивальні; репродуктивні, продуктивні, творчі [10].

Найбільш повну класифікацію дидактичних ігор за різними ознаками виокремлює, на нашу думку, Г. Селевко [8]:

За сферою діяльності: фізичні; інтелектуальні; трудові; соціальні; психологічні.

За характером педагогічного процесу: навчальні, тренінгові, контролюючі, узагальнюючі; пізнавальні, виховні, розвиваючі; репродуктивні, продуктивні, творчі; комунікативні, діагностичні, профорієнтаційні, психотехнічні.

За ігровою методикою: предметні; сюжетні; рольові; ділові; імітаційні; драматизаційні.

На основі аналізу різноманітних науково-педагогічних джерел можемо визначити найбільш вдалою, на наш погляд, класифікацію дидактичних ігор за характером педагогічного процесу, яку створила В. Устиненко. Дослідниця виокремлює такі ігри: репродуктивні; частково-пошукові; пошукові; творчі.

**Висновки.** Таким чином, дидактичні ігри в системі підготовки фахівців ми розуміємо як активний метод навчання і засіб активізації навчальної діяльності студентів, формування комунікативних, гностичних умінь, підвищення рівня професійної мотивації, виникнення інтерес до навчання і майбутньої педагогічної професії.

На подальше дослідження заслуговує питання шляхів і умов формування розвитку пізнавального інтересу особистості засобом дидактичної гри.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Букатов В. М. Педагогічні таїнства дидактичних ігор : посібник / В. М. Букатов. – К. 2004. – 126 с.
2. Воробйова С. Дидактична гра в процесі навчання / С. Воробйова // Рідна школа. – 2002. – № 10. – С. 46 – 48.
3. Галузяк В. М. Педагогіка / В. М. Галузяк, М. Сметанський. – Вінниця : РВВ ВАТ Вінницька обласна друкарня, 2001. – 200 с.
4. Горбунова В. І. Застосування ігрових технологій на уроках / В. І. Горбунова // Біологія. Основа. – 2007. – № 13. – С. 10 – 11.
5. Задорожний К. М. Використання ігрових технологій під час вивчення біології / уклад. К. М. Задорожний. – Х. : Основа. – 2010. – 141 с.
6. Кларина М. В. Образовательные возможности игры / М. В. Кларина // Сов. Педагогика. – 1985. – № 3. – С. 12–15.
7. Рубинштейн С. П. Основы общей психологии / С. П. Рубинштейн. – СПб, 1999. – 809 с.

8. Селевко Г. К. Применение интерактивных технологий в учебном процессе / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование. – 2006. – 110 с.
9. Тализіна Н. Ф. Педагогіка та психологія / Н. Ф. Тализіна. – М. : Знання. – 1983. – 180 с.
10. Шафронова С. Ф. Навчальні ігри на уроках біології: форми і методи проведення / С. Ф. Шафронова // Біологія. Шкільний світ. – 2013. – № 2. – С. 8 – 15.
11. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навч. посібник для студ. вищ. навч. закл. / П. М. Щербань. – К. : Вища шк., 2004. – 207 с.

УДК 371.11:373.1

**О. В. Паладич**

*Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

### **СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

*У статті досліджено питання управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу. Розглянуто поняття «культура управління». Проаналізовано основні функції управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу.*

**Постановка проблеми.** Глобальні зміни, що відбуваються в системі загальної середньої освіти України на сучасному етапі, вимагають нових підходів до управління навчальними закладами. Зокрема, високої професійної компетентності всіх учасників навчально-виховного процесу, зокрема керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Робота керівника орієнтована на постійну взаємодію з іншими людьми для досягнення управлінської мети, підвищення ефективності діяльності кожного учасника та закладу загалом. Однією з сучасних вимог до керівника загальноосвітнього закладу є високий рівень особистісної культури та культури управління. Важливим чинником вирішення даної проблеми є раціональна організація управління навчальним закладом на засадах науковості, гнучкості та адаптивності. Тож у цьому контексті питання культури управління керівників загальноосвітніх навчальних закладів набуває особливої актуальності.

**Аналіз актуальних досліджень.** Питання управлінської культури висвітлено у працях багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників. Зокрема В. Новосьолов розглядає управлінську культуру як сукупність вимог до управління; Б. Гаєвський, Ю. Палеха – як віру, цінності та стиль керівника; В. Кудін, М. Кабушкін – як сукупність положень, принципів, норм та знань керівника; Є. Березняк – як рівень розвитку творчих сил і здібностей керівника; В. Співак – як культуру праці; С. Ярковий – як творчу самореалізацію етично-моральних переконань та ідеалів; О. Мармаза – як сукупність елементів управління; Л. Орбан-Лембрик – як систему знань, умінь та навичок.

Окремі складові управлінської культури розглядали В. Бегей, Ф. Генов, М. Гриньова, В. Гуменюк, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Калініна, Л. Карамушка, В. Маслов, В. Мельник, Л. Пермінова, М. Портнов, Т. Сорочан, Ф. Хміль та інші дослідники.

**Мета статті** – на основі аналізу наукових джерел виокремити сутнісні складові управлінської культури керівника навчального закладу.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасному розумінні культура управління виступає як сукупність теоретичних та практичних положень, принципів і норм, що мають загальний характер і стосуються рівною мірою всіх аспектів людської діяльності. Це – важлива сфера впливу на свідомість, вчинки підлеглих, їх помисли і бажання водночас вона є одним із вирішальних факторів успіху в ефективному управлінні [5, 306].

До системи провідних характеристик управлінської культури відносять: сукупність вимог до управління; показник рівня інтеграції духовної культури і управління; віру, цінності та стиль керівника; сукупність положень, принципів, норм та знань керівника; рівень розвитку творчих сил і здібностей керівника; культуру праці; творчу самореалізацію етично-моральних переконань та ідеалів; сукупність елементів управління; систему знань, умінь та навичок. Таким чином, управлінську культуру можна розглядати як систему професійної компетентності та особистої культури, що реалізуються під час управлінської діяльності.

Головним завданням культури управління науковці вбачають у створенні такого управлінського світогляду кожного керівника, який здатний піднести його до висот сучасної професійної культури. Тому її елементами є: глибина, світогляд, морально-етичні норми праці, ставлення



до праці, навички в організації роботи та виконанні її окремих сегментів, уміння володіти собою й розуміти трудовий колектив. Управлінська культура проявляється також у досконалості роботи, у прагненні створити цілісну композицію. До того ж, така культура характеризує як індивідуальну діяльність управління, так і колективну роботу [3].

До особливостей культури управління відносять такі: культура управління існує в будь-якій організації, не має матеріальної форми; її неможливо виміряти кількісними показниками, вона не може бути формалізована чи декларована; культура управління є фактором мотивації, вона індивідуальна і неповторна.

Б. Набока розглядає культуру управління керівника школи крізь призму здійснення керівником управлінської діяльності в системі взаємозв'язків із колективом, виконання своїх обов'язків [2, с. 128]. До основних функцій управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу дослідник відносить: *політичну* – співпраця з громадськими організаціями, органами місцевого самоврядування; представницькі функції; *правову* – охорона праці, здоров'я та життєдіяльності учасників навчального процесу; функції коригування й регулювання; *адміністративну* – розподіл обов'язків, оцінка діяльності (моніторинг, діагностування); прийняття управлінських рішень, облік і контроль; *менеджерську* – забезпечується плануванням та формуванням кадрового складу, запровадженням інноваційних процесів; *організаційну* – раціональна організація праці, планування і прогнозування; *соціально-психологічну* – створення належних умов праці; *інформаційну* – планування та контроль щодо збирання, обробки та передачі інформації; *комунікативну* – організація ефективної взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу, координація; *економічну* – фінансово-господарська робота.

За традиційним визначенням, керівник – це особа, офіційно призначена на відповідну посаду у якості організатора колективу, наділена необхідними правами та обов'язками, що несе документально визначену відповідальність та має владу, закріплену в посадових документах.

Однак у сучасних умовах розвитку суспільства керівник будь-якого ієрархічного рівня зобов'язаний бути, перш за все, менеджером, який повинен активно впроваджувати ефективні інноваційні ідеї, зважати на

зміни в світовій економіці, своєчасно аналізувати ринок попиту та пропозиції, вміти перебудовувати діяльність організації з урахуванням вимог ринку.

Зрозуміло, що управлінець нового типу повинен не стільки віддавати накази, скільки вміло організовувати, вести за собою, надихати та ефективно спонукати співробітників. Для цього йому необхідні: постійне підвищення кваліфікації та рівня знань, вміння співпрацювати з персоналом, знаходити способи досягнення поставлених цілей в умовах ризику й ризикувати. Тому, в умовах кардинальних структурних змін освітнього простору на перше місце у сфері управління закладами середньої освіти виходять питання підвищення рівня управлінської компетентності та організаційних вмінь керівників загальноосвітніх навчальних закладів, що у сукупності дозволять забезпечити відповідний сучасним вимогам рівень культури управління [4, 8].

**Висновки.** Таким чином, можемо констатувати, що для успішного здійснення ефективного керівництва загальноосвітнім навчальним закладом необхідне усвідомлення та реалізація низки функцій управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу. Управлінська культура керівника загальноосвітнього закладу – складне, багатоаспектне поняття, яке включає, зокрема і поняття особистісної культури. Підвищення рівня управлінської культури керівника є необхідною умовою успішного розвитку навчального закладу.

Перспективним бачиться обґрунтування й розробка системи формування та розвитку управлінської культури керівника навчального закладу у процесі підвищення кваліфікації.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Королук С. В. Управлінська культура керівника школи / С. В. Королук // Постметодика. – 2003. – № 5 – 6. – С. 85 – 88.
2. Набока Б. С. Ключові домінанти управлінської культури керівника школи / Б. С. Набока // Наукові записки. – 2001. – Випуск 87. – С. 126 – 131.
3. Пашко Л. А. Осучаснення управлінської культури як основа оновлення управлінських відносин / Л. А. Пашко // Статистика України. – 2004. – № 2. – С. 13–14.
4. Рыбкин А. Культурная революция / А. Рыбкин // Управление компанией. – 2007. – № 3-4. – С. 7 – 9.
5. Управління людськими ресурсами: філософські засади : навчальний посібник / під ред. д.ф.н., проф. В. Г. Воронкової. – К. : ВД «Професіонал», 2006. – 576 с.

## РОЗДІЛ IV. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 376.5

**А. С. Аріщенко***Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

### ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕННЯ У ВІТЧИЗНЯНОМУ НАУКОВОМУ ПРОСТОРІ

*У статті розглядається сутність та особливості інклюзивного навчання, висвітлюються моделі розвитку освітньої системи для осіб із особливими освітніми потребами. Здійснено аналіз науково-педагогічної літератури з питань визначення інклюзивного навчання та його особливостей.*

**Постановка проблеми.** Актуальність проблеми інклюзивної освіти пов'язана насамперед із тим, що число дітей, які потребують корекційного навчання, неухильно росте. Окрім зростання кількості дітей із обмеженими можливостями, спостерігається тенденція якісної зміни структури дефекту, комплексного характеру порушення в кожній окремій дитини. В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, що забезпечує однакове ставлення до всіх людей, але створює спеціальні умови для дітей із особливими потребами. Навчання дітей із особливими потребами ґрунтується на принципах виваженої педагогіки, дієвість яких підтверджується і від використання якої виграють усі діти. Вона передбачає, що відмінності між людьми є природнім явищем. Через обмеження у спілкуванні, самообслуговуванні, пересуванні розвиток цих дітей значною мірою залежить від задоволення їхніх потреб іншими людьми, а це становить багатогранний процес соціально-педагогічної інтеграції та процесу інклюзії зокрема. Освіта дітей із особливостями психофізичного розвитку є одним з найважливіших завдань для країни. Це потребує створення дійсно інклюзивного середовища, де кожен зможе відчувати власну затребуваність. Держава

повинна дати можливість кожній дитині, незалежно від її потреб та інших обставин, повністю реалізувати свій потенціал, приносити користь суспільству і стати повноцінним його членом.

**Аналіз актуальних дослідження.** Проблема здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами знаходиться в центрі уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців: О. Акімової, Е. Андрєєва, В. Бондаря, К. Веббера, М. Вінзер, Л. Данна, Т. Ілляшенко, А. Колупаєвої, С. Кірка, Л. Міщик, Н. Сабат, Є. Ярської-Смирнової, В. Шахрай, М. Швед, А. Шевцова, та інших. Аналіз джерел дозволяє стверджувати, що проблема інтеграції дітей із обмеженими можливостями в освітній простір актуальна та багатогранна, що зумовлює необхідність її подальшої розробки, зокрема актуальним є подальше уточнення сутності інклюзивного навчання та його особливостей.

**Мета статті** – з'ясування сутності інклюзивного навчання, розкриття його складових та особливостей.

**Виклад основного матеріалу.** У процесі історичного розвитку освіта людей із обмеженими можливостями пройшла довгий шлях від ізоляції до інклюзії. В історії навчання таких людей А. Колупаєва виділяє низку етапів, зокрема: початок XX ст. – 60 рр. XX ст. – «медична модель», яка призвела до повної ізоляції таких людей; 70 рр. XX ст. – 90 рр. XX ст. – «соціальна модель», яка намагалась інтегрувати людей із обмеженими можливостями в суспільне життя; 90 рр. XX ст. – до теперішнього часу – «модель включення», тобто інклюзія.

В основу моделі «включення» покладено ідею соціального прийняття через модифікацію стилю поведінки й ціннісних норм домінувальної групи. Інклюзивна освіта, таким чином, розуміється як система, за якої учні з особливими освітніми потребами відвідують ті самі школи, що й звичайні учні; перебувають у класах з дітьми такого самого віку; реалізують індивідуальні, що відповідають їхнім вимогам і можливостям освітні потреби; забезпечуються необхідною підтримкою й супроводом.

Як бачимо, інтеграція передбачає створення спеціальних умов для дітей із особливими потребами в межах системи без зміни самої системи, а інклюзія – реструктуризацію шкіл відповідно до потреб учнів.

Інклюзивна освіта розглядається в контексті соціальних технологій інноваційного розвитку освіти і є одним із механізмів його прискорення. Необхідно відзначити, що саме в межах Саламанської декларації вперше інклюзивну освіту визначено як реформаційні освітні зміни на підтримку особливостей і відмінностей кожного. Метою інклюзивної освіти визнано подолання соціальної сегрегації, проявами якої є визнання відмінностей статі, раси, культури, соціального класу, національності, релігійних уподобань, індивідуальних можливостей і здібностей. Проте такий підхід було звужено до розуміння інклюзивної освіти як процесу задоволення освітніх запитів осіб із особливими потребами (особливостями розумового й фізичного розвитку) в загальноосвітніх навчально-виховних закладах разом із звичайними дітьми в межах єдиної вікової групи. Інклюзивна освіта займає пріоритетні позиції в законодавстві Канади, Кіпру, Данії, Ісландії, Індії, Мальти, Нідерландів, Норвегії, ПАР, Іспанії, Швеції, Уганди, США, Великої Британії, проте в Україні робляться лише перші кроки щодо її широкого запровадження [5, 1].

ЮНЕСКО розглядає інклюзію як підхід, що «динамічно розвивається, полягає в позитивному відношенні до різноманітності учнів і в сприйнятті індивідуальних особливостей не як проблеми, а як можливості для збагачення процесу пізнання». Тому рух у напрямі інклюзії – це не тільки технічна або організаційна зміна, але і своя філософія.

При визначенні сутності інклюзії важливо звернути увагу на чотири елементи, які ілюструють її характерні особливості.

Інклюзія – це процес. Вона повинна розглядатися як постійний нескінченний пошук найкращих способів реагування на людську різноманітність. Це – навчання тому, як жити, приймаючи всі відмінності, і вчитися виходячи з цього. У такій ситуації відмінності бачаться позитивніше – як стимули, що сприяють отриманню знань.

Інклюзія пов'язана з визначенням і подоланням бар'єрів. Тому вона включає накопичення, класифікацію й аналіз інформації з різних джерел з метою планування поліпшень в освітній політиці та практиці.

Інклюзія – це присутність, участь і досягнення всіх учнів. Присутність у даному випадку означає те, «де діти навчаються і як часто вони

відвідують школу»; під участю мається на увазі рівність в отриманні досвіду в стінах школи, а отже, кожен з учнів повинен приймати думки інших; і досягнення – це результат навчання за всією програмою, а зовсім не результати тестів або іспитів.

Інклюзія акцентує увагу на тих групах учнів, які більше схильні до виключення, маргіналізації або незасвоєння знань. Це передбачає відповідальність проведення моніторингу тих груп, які статистично знаходяться в зоні більшого ризику, а також за необхідності зробити кроки до забезпечення їх присутності, участі й досягнень у системі освіти.

В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, забезпечує однакове ставлення до всіх людей, але створює спеціальні умови для дітей із особливими потребами [1, 1].

А. Колупаєва пропонує дотримуватися наступного визначення інклюзивного навчання, яке передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Інклюзивне навчання – гнучка, індивідуалізована система навчання дітей із особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання [2, 16].

Л. Міщик вважає, що інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу [3, 4].

Згідно з наказом МОН від 01.10.2010 № 912 «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання», «інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям із особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей» [4, 1].

Отже, інклюзивне навчання означає, що всі учні можуть навчатися в школах за місцем проживання, в загальноосвітніх класах, у яких, у разі необхідності, їм буде надаватися підтримка як у навчальному процесі, так і з перепланування школи, класів, програм і діяльності з тим, щоб усі учні без виключення навчалися і проводили час разом.

Зазначимо, що інклюзивне навчання ґрунтується на правах людини і принципах рівності; спрямоване на всіх дітей і дорослих, особливо тих, хто є виключеним із загальної системи навчання; це процес усунення бар'єрів у системі освіти та системі підтримки.

**Висновки.** Таким чином, інклюзивне навчання слід розуміти як комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям із особливими освітніми потребами шляхом їх навчання в загальноосвітніх закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей. Слід також зазначити, що серед пріоритетних завдань інклюзивного навчання є розробка та запровадження інклюзивних освітніх технологій у контексті формування інклюзивного підходу й моделей надання спеціальних освітніх послуг дітям із особливими потребами, в тому числі з інвалідністю.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Інклюзивна освіта: основні положення [Електронний ресурс] / Всеукраїнський фонд «Крок за Кроком». – Режим доступу : [http://www.ussf.kiev.ua/ie\\_inclusive\\_education/](http://www.ussf.kiev.ua/ie_inclusive_education/). – Назва з екрана.
2. Колупаєва А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи : монографія / А. Колупаєва. – К. : «Саміт-Книга», 2009. – 272 с.
3. Міщик Л. Інклюзивна освіта як умова соціалізації дітей-інвалідів у процесі навчання [Електронний ресурс] / Л. Міщик. – Режим доступу : [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe). – Назва з екрана.
4. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання Наказ МОН № 912 від 01.10.10 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/9189/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/). – Назва з екрана.
5. Що таке інклюзивне навчання? [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.edu.aurveda.org.ua/inclusive/5-scho-take-nklyuzivne-navchannya.html>. – Назва з екрана.

## **РОЗВИТОК ЛОГОПЕДИЧНОЇ НАУКИ У РОЗВИНЕНИХ КРАЇНАХ І В УКРАЇНІ**

*У статті висвітлено історію розвитку логопедії в зарубіжних країнах та в Україні. Проаналізовано сучасні проблеми та перспективи розвитку логопедичних закладів в Україні.*

**Постановка проблеми.** Сучасні соціально-економічні умови в Україні вимагають удосконалення змісту спеціальної освіти з урахуванням потреб суспільства, спрямованих як на різнобічний розвиток особистості з певними порушеннями психофізичного розвитку, так і не своєчасне виявлення таких порушень у дітей. Доцільним є вивчення досвіду логопедичної допомоги в зарубіжних країнах та Україні.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблеми логопедії були предметом дослідження багатьох учених кінця XIX ст.: І. А. Сікорського, М. В. Богданова-Березовського, М. Е. Хватцевої. І зарубіжних авторів: Р. Беккера, М. Соваки, М. Зимана, Є. А. Андресса, Гаазе, Безеля, Гутсмана, Отто та ін.

**Мета статті** – дослідити зміст і форми логопедичної допомоги в зарубіжних країнах та Україні; охарактеризувати сучасний стан і перспективи розвитку логопедичних закладів в Україні.

**Виклад основного матеріалу.** На сучасному етапі в соціальній освіті значне місце займає логопедична допомога дітям і підліткам, які мають вади мовлення. У літературних джерелах давнини є відомості про мовленнєві розлади та методи їх лікування. Проте як самостійна форма порушення мовлення фізіологічна недорікуватість (вади звукомови) вперше була виділена на початку XIX ст. цюрихським фізіологом Шультесом. У 1830 р. вийшла друком його праця, в якій було відокремлено поняття «заїкуватість» від «недорікуватості» і запропоноване правильне



визначення вад звуковимови, у випадках, коли окремі звуки або зовсім не вимовляються дітьми, або вимовляються неправильно.

Охарактеризуємо особливості логопедичної допомоги за кордоном.

У 1877 р. Куссмауль опублікував результати своїх досліджень. Він також ввів у медичний обіг терміни «ротацізм», «параротацізм», «лабдацізм», «стигматизм» [2].

У XIX ст. розладам мовлення дітей приділялася велика увага. Так, у Парижі, Коломбо й Шервен, у Відні-Косн, у Нью-Йорку – Лі заснували інститути для виправлення вад мовлення. А на початку XX ст. у Берліні батько і син Гутсмани протягом кількох років віддавали журнал, присвячений питанням розвитку мовлення та виправленню його розладів.

У Росії у 1889 р. вийшла друком праця І. А. Сікорського, що висвітлювала проблеми заїкування. Розглянемо особливості логопедичної допомоги в окремих країнах. Зазначимо, що початок розвитку логопедичної допомоги в Австрії слід віднести до 20-років XX ст. У 1924 р. у Відні було організовано інтернаціональну спільноту логопедів і фоніатрів, а суто логопедична допомога в країні здійснювалися педагогами [2].

У великих містах Америки з 20-х років XX ст. стали відкриватися курси, мовленнєвої клініки, що свідчило про початок професійної підготовки логопедів. У 1927 р. було організовано Американське товариство, метою якого було вивчення порушень мовлення, там працювали як педагоги, так і лікарі.

З часом у Нью-Йорку було створено логопедичні амбулаторії, проте збільшення кількості логопедів відставало від запитів населення; крім того, логопедична робота мала здійснюватися не тільки лікарями, а й педагогами спільно з батьками дітей.

У Великобританії лікування логопатів здійснювалося з кінця XIX ст. логопедами-педагогами під керівництвом лікарів, при цьому значна увага приділялася формуванню естетично прийнятої вимови. Більшість клінік для лікування дефектів мовлення було відкрито після Другої світової війни.

Логопедична робота в Бельгії здійснювалась лікарями разом з педагогами. Для дітей з розладами мовлення при кожній початковій школі Брюсселя і в інших великих містах було організовано лікувальні мовленнєві

курси, на яких учні-логопати навчалися 4-5 годин щотижня, по закінченні навчального дня. Підготовка логопедів відбувалася на соціальних курсах.

Наприкінці 20-х років у Мілані (Італія) було засновано народну школу для дітей-логопатів, у якій вже працювали вчителі, які мали логопедичну освіту. Паралельно в Туріні, Римі, Неаполі існували відділення, в яких експериментально вивчалася фонетика з урахуванням її подальшого практичного застосування.

У Франції розробкою питань логопедії займалися різні установи Парижа: дитячий шпиталь, нервово-психіатрична дитяча клініка, лабораторія експериментальної фоніатрії. Логопедична робота також здійснювалася в допоміжних школах боротьби з порушеннями мовлення.

В Україні на сучасному етапі в спеціальній освіті належне місце займає логопедична допомога дітям та підліткам з вади мовлення, метою якої є забезпечення ефективності навчально-виховного процесу та розвитку осіб із вадами мовлення, а також попередження мовленнєвих порушень та шкільної неуспішності.

Однією з найважливіших складових логопедичної роботи в державі є рання діагностика та рання комплексна психолого-педагогічна допомога дитині з вадами мовлення, що сприяє попередженню виникнення вторинних відхилень у процесі становлення психофізичних функцій.

Рання діагностика та рання логопедична допомога є актуальними проблемами сучасної спеціальної педагогіки не тільки в Україні, а й у світі, тому діагностика мовленнєвих порушень у дітей у нашій державі починається вже в молодшому дошкільному віці.

Згідно з «Концепцією спеціальної освіти осіб із психічними та фізичними вадами в Україні» (1996 р.), функціонує поширена мережа спеціальних закладів для дітей із вадами мовлення, яка включає:

1. Дошкільні заклади:

- а) спеціальні дошкільні заклади для дітей із тяжкими вадами мовлення;
- б) спеціальні групи при масових загальноосвітніх дошкільних установах:
  - для дітей із загальним недорозвиненням мовлення;
  - для дітей із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення;
  - для дітей із заїканням.

2. Спеціальні загальноосвітні школи-інтернати для дітей із тяжкими вадами мовлення.

3. Логопедичні пункти при масових загальноосвітніх та спеціальних школах.

Система дошкільного виховання дітей з порушеннями мовлення функціонує на основі своєчасного виявлення різноманітних відхилень мовленнєвого розвитку та комплектування груп при дотриманні принципів відокремлення від інших форм психічного недорозвитку; диференційованого навчання дітей із різними мовленнєвими дефектами та віковим діапазоном. Провідним критерієм для об'єднання дітей в дошкільну логопедичну групу є відносно однаковий рівень фонетики, лексики, граматики, зв'язного мовлення у дітей, які мають різні форми мовленнєвих порушень (алалія, дизартрія). При цьому на початковому етапі становлення і розвитку мережі дошкільних логопедичних закладів, зверталась увага на подальше диференційоване навчання дітей з різними мовленнєвими аномаліями.

Найбільш актуальними проблемами сучасної логопедії є такі:

1. Уніфікація категоріального апарату.
2. Поглиблене вивчення механізмів (у тому числі і психолінгвістичних) і методів корекції порушень мовної діяльності.
3. Науково обґрунтоване співвідношення нозологічного (клініко-педагогічного) і сімptomологічного (психолого-педагогічного) підходу в логопедичній теорії та практиці та в розробці номенклатурних документів.
4. Вивчення онтогенезу мови при різних формах мовних розладів.
5. Вивчення особливостей мовних порушень та їх усунення при ускладнених дефектах розвитку.
6. Рання профілактика, виявлення та усунення мовних порушень.
7. Творча та науково обґрунтована розробка змісту, методів навчання і виховання дітей з важкими порушеннями мови у спеціальних дитячих садках і школах.
8. Послідовна реалізація комплексного підходу при виявленні та корекції мовних порушень.
9. Забезпечення наступності в логопедичній роботі дошкільних, шкільних і медичних установ.
10. Удосконалення теорії та практики диференційованої діагностики різних форм порушень мовлення.

11. Розробка ТЗН, лабораторно-експериментального обладнання, впровадження в навчальний процес комп'ютерної техніки.

12. Аналіз досягнень в теорії і практиці вітчизняної та зарубіжної логопедії [1].

Зазначимо, що співставлення зарубіжного та вітчизняного досвіду переконливо доводить, що необхідно створення єдиної системи виявлення дітей з порушеннями у розвитку та забезпечення її методами комплексної корекції. При цьому ні в якому разі не можна відмовлятися від раніше створених закладів та методів логопедичної допомоги: вони мають бути реконструйовані та оснащені на рівні держави. Таким чином, одним у головних завдань сьогодення є розробка стратегії і тактики створення єдиної державної системи раннього виявлення та спеціальної допомоги дітям з відхиленнями у розвитку та їхнім сім'ям.

**Висновки.** Знання логопедії є важливим для всіх працівників дитячих і особливо дошкільних установ.

В Україні створено розгалужену систему логопедичної допомоги населенню, засобами якої здійснюється попередження та виправлення мовленнєвих порушень у дошкільників та підлітків, що забезпечуватиме їх повноцінне існування в подальшому.

Удосконалення мережі дошкільних логопедичних закладів повинно бути зорієнтоване на сучасний рівень діагностичних можливостей і уявлень про різний реабілітаційний потенціал дітей з відхиленнями у розвитку. У зв'язку з цим допускається, поряд із розмежуванням за рівнем мовленнєвого розвитку, проводити комплектування груп на основі схожої клінічної симптоматики, що забезпечить максимальне урахування специфічних проявів первинного мовленнєвого порушення.

Системою спеціальних закладів для осіб із вадами мовлення майже не охоплюється категорія дорослого населення, серед якої велика кількість осіб потребує логопедичної допомоги.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Кравченко А. І. Корекція тяжких мовленнєвих вад за допомогою А. Купресури : Навчально-методичний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів за напрямом підготовки «Корекційна освіта. Логопедія» / А. І. Кравченко, Л. В. Мороз, К. О. Зелінська. – Суми, 2013. – 250 с.

2. Шеремет М. К. Логопедія. Підручник. Третє видання, перероблене та доповнене / За ред. М. К. Шеремет. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2014. – 672 с.

І. Ю. Богданова

*Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка***СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ ІЗ ДИСТАНТНИХ СІМЕЙ**

*У статті досліджено основні проблеми та соціальні наслідки трудової міграції. Проаналізовано деформацію сімейних відносин у дистантних сім'ях. Запропоновано принципи здійснення соціально-педагогічної роботи з дітьми трудових мігрантів, розкрито завдання, зміст форми і методи такої роботи.*

**Постановка проблеми.** Сучасні соціально-економічні та політичні проблеми в суспільстві, кризові явища зумовлюють складне матеріальне становище населення України, незадовільні житлово-побутові умови змушують батьків шукати кращого заробітку шляхом виїзду за кордон, залишаючи дітей на близьких родичів або на опікунів.

На сьогоднішній день міграція українців стала загальноприйнятою нормою та реальністю. Відомим є той факт, що 65–70 % мігрантів – це жінки, що ще більше посилює негативні наслідки міграції, а саме: послаблення сімейних зв'язків, погіршення демографічної ситуації, зміна гендерних ролей у сім'ї та суспільстві. У результаті такого стану речей діти залишаються без батьківського піклування протягом місяців і навіть років, позбуваючись тим самим повноцінного виховання й турботи. У зв'язку з цим, на сучасному етапі розвитку українського суспільства активізувалась увага до проблеми існування нового соціального феномену в нашій країні – дистантних сімей трудових мігрантів.

Діти трудових мігрантів, загалом, мають ті самі проблеми, що і їхні однолітки: складності процесу соціалізації особистості, проблеми з навчанням, побудови взаємин із протилежною статтю тощо. Але через відсутність батьків у них виникають додаткові проблеми: переживання за батьків, неспокій, самотність, страх, надмірні намагання самоствердитися. Нерідко це проявляється в девіантній поведінці, конфліктах.

На думку більшості науковців, дистантні сім'ї є потенційно неблагополучними, бо в них порушені зв'язки з мікро- та макросередовищем,

внутрішньородинні зв'язки, структура сім'ї, спроможність сім'ї виконувати свої функції. В такому контексті гостро постає проблема виховання та соціалізації дітей із таких сімей, які досить часто залишаються без належного нагляду й піклування. Дитина в дистантній сім'ї періодично або постійно живе в умовах неповної сім'ї, що зумовлює специфічні проблеми виховання.

**Аналіз актуальних досліджень.** Досліджуваний тип сімей наявний у нашій країні вже досить тривалий час. І сьогодні такі сім'ї утворюють певну демографічну нішу, охоплюючи істотну частину населення та виховуючи тисячі дітей, якими необхідно буде жити в суспільстві. Разом із тим, аналіз актуальних проблем дистантних сімей та виховання дітей у таких сім'ях ще досить мало вивчено й висвітлено в науково-педагогічній літературі. Визначення поняття дистантна знаходимо у працях Ф. А. Мустаєвої [5] та І. М. Трубавіної [10]. Д. І. Пенішкевич умовно поділяє дистантні сім'ї на категорії, серед яких є і благополучні, і неблагополучні сім'ї [6]. Особливу цінність має дослідження К. Б. Левченко, І. М. Трубавіної та І. І. Цушка, у якому розкрито особливості соціально-педагогічної та психологічної роботи з дітьми трудових мігрантів [9]. На сьогодні ще недостатньо висвітленим у науковій педагогічній літературі є питання соціально-педагогічної підтримки дітей із дистантних сімей, а тому визначення та характеристика форм і методів соціально-педагогічної роботи з дистантними сім'ями та дітьми з таких сімей є актуальним.

**Мета статті** – визначити й обґрунтувати форми та методи соціально-педагогічної підтримки дітей із дистантних сімей.

**Виклад основного матеріалу.** І. М. Трубавіна визначає, що дистантна сім'я – специфічний тип сім'ї, заснованої на кровному, шлюбному чи опікунському спорідненні, члени якої живуть розрізнено, намагаються зберегти соціальне середовище, яке їх пов'язує, емоційні зв'язки, почуття приналежності один до одного, взаємну турботу. Дистантною сім'єю вважається та, члени якої із різних причин перебувають один від одного на відстані. [5]

У контексті даного дослідження слід зауважити, що діти трудових мігрантів перебувають у складній ситуації соціального розвитку, оскільки

всі вони переживають психотравмуючі впливи. Психотравма виникає через те, що основні люди в житті людини – батьки – не проживають разом із дитиною. Той факт, що батьки лише періодично приїжджають, викликає відчуття нестабільності, ці приїзди не компенсують відсутність постійного проживання з дітьми. Крім цього, дуже часто є незадоволеною й потреба в емоційній близькості, оскільки замінити спілкування з матір'ю та батьком дуже рідко спроможний хтось із родичів, а тим більше інших дорослих. Украй негативно позначається те, що потреба в безумовній любові, тобто усвідомлення дитиною, що вона є цінністю для своїх батьків, теж є не задоволеною, оскільки той факт, що вони залишають дитину саму, підриває впевненість у своїй значущості для батьків. Найбільшою проблемою дітей трудових мігрантів є проблема спілкування, яка викликана відсутністю значимих людей. Дефіцит спілкування з батьками впливає на загальний емоційний стан дітей, їх самооцінку, викликає погіршення настрою, агресивність, підвищену тривожність, схильність до конфліктної поведінки як у шкільному колективі з однолітками та учителями, так і в сімейному середовищі. Усе це певним чином впливає на статус у колективі, успішність, поведінку, взаємостосунки з однолітками, учителями, рідними. Отже, діти трудових мігрантів зазнають багато негативних переживань через неможливість задоволення своїх базових соціальних потреб. Тому вони потребують соціально-психологічної допомоги.

Вважаємо за необхідне зазначити, що соціально-педагогічна підтримка дітей із дистантних сімей здійснюється переважно в навчально-виховних закладах. Налагоджуючи соціально-педагогічну роботу з дітьми з дистантних сімей, важливо організовувати взаємодію виховних інституцій з метою створення умов для всебічного розвитку таких дітей; сприяти участі вихованців у технічній, художній творчості, спортивній, суспільно корисній діяльності, виявленню задатків, обдарувань, розкриттю здібностей, талантів.

Вітчизняні дослідники К. Шевченко, І. Трубавіна та І. Цушка вважають, що робота соціального педагога з дітьми трудових мігрантів, їхніми батьками, соціальним оточенням являє собою, по суті, компенсацію за залишкову модель соціальної політики, яка виштовхує людей на заробітки та приводить до дистантності сімей. Її можна назвати психолого-

педагогічною моделлю соціальної політики в конкретному випадку. Звичайно, що заклад освіти не може подолати всі проблеми сімей, але може пом'якшити їх наслідки й попередити можливі додаткові проблеми, про які сім'ї спочатку й не здогадуються чи вважають їх несуттєвими. Тому, на думку дослідників, роботу щодо попередження проблем дітей трудових мігрантів доцільно здійснювати за такими напрямками (змістом):

1. Первинна профілактика проблем дистантних сімей (інформування про проблеми дітей трудових мігрантів, права та потреби дітей, відповідальність батьків і родичів за дітей, формування сімейних цінностей, відповідального батьківства в усіх батьків, показ позитивних зразків сімейного життя, сімейного виховання, ресурсів для задоволення потреб сім'ї).

2. Вторинна профілактика проблем дистантних сімей: коли батьки мають намір виїхати на заробітки та прагнуть до співпраці з педагогічними працівниками щодо пом'якшення відображення проблем їх відсутності на дітях у майбутньому. Тут доцільною є робота щодо укріплення сім'ї, навчання виявленню почуттів, активному слуханню дітей. Це можливо, якщо батьки довіряють педагогічним працівникам і повідомляють про свій від'їзд.

3. Третинна профілактика проблем дистантних сімей: коли дитина залишається без батьків, виникає необхідність ізолювати її від негативних факторів, впливів, пом'якшити їх, зберегти й розвинути в дитині позитивне, зв'язки з батьками, включивши її в позитивно соціалізуюче середовище в навчанні, дозвіллі.

4. Супровід, у тому числі й патронаж дитини та її оточення на час від'їзду батьків: спільна робота педагогічних працівників закладу освіти, суб'єктів захисту дитини в районі (місті, селі) щодо подолання серйозних проблем, які виникають у дитини в різних сферах життя, зацікавленість долею дитини щодня і, в разі необхідності, об'єднання зусиль, ресурсів для їх подолання.

5. Реабілітація дитини, сім'ї після повернення батьків: налагодження взаєморозуміння, стосунків, відновлення почуттів, розв'язання тих проблем, що накопичилися за час відсутності батьків і



можуть бути розв'язаними тільки ними, оскільки саме батьки мають право всюди захищати та представляти свою дитину, її права, інтереси [9, 49].

На основі аналізу наукової соціально-педагогічної літератури ми погоджуємося з думкою О. Маланцевої, яка стверджує, що робота з дітьми трудових мігрантів вимагає перегляду усталених у ній стосунків і стереотипів. Батьки є – і водночас вони відсутні. Це ускладнює ефективність впливу на дитину, заважає застосовувати єдині вимоги до неї та співпрацювати із сім'єю в інтересах і на захист дитини. А, як вважає дослідниця, потрібна максимальна увага до дитини, її потреб і проблем у позанавчальний час і в процесі навчання: турбуватись її настроями, самопочуттям, самооцінкою, намірами. На думку науковця особливих підходів вимагають питання формування в дітей трудових мігрантів позитивної моделі сімейного життя, виховання, профорієнтації, трудового й морального еталонів. Це пов'язано з тим, що приклад батьків не завжди є гідним для наслідування [4].

В. Сподар виділяє завдання соціально-педагогічної роботи з дітьми трудових мігрантів, що визначаються проблемами й потребами дітей, і розв'язання яких вимагає, як інтеграції виховних впливів на дитину в загальноосвітньому навчальному закладі, так і ведення обліку таких дітей, чиї батьки перебувають за кордоном, а також обов'язкове спілкування з дитиною, шляхом бесід або консультування, формування об'єктивної самооцінки в дітей, життєвих планів, здійснення профорієнтації [8]. До того ж, на нашу думку, не менш важливою є корекція поведінки дитини, відвідування її вдома, вивчення умов життя, виховання й розвитку. У результаті узагальнення досліджених наукових джерел можемо стверджувати, що робота соціального педагога з дітьми трудових мігрантів, їхніми батьками, соціальним оточенням є, по суті, компенсацією за залишкову модель соціальної політики, яка виштовхує людей на заробітки та призводить до дистантності сім'ї.

**Висновки.** Таким чином, особливості соціально-педагогічної роботи з дистантними сім'ями полягають у певній програмі дій соціального педагога, його співробітництво з даною сім'єю з метою досягнення оптимального результату.

Відповідно до завдань соціально-педагогічної роботи з дистантними сім'ями до основних напрямів підтримки таких сімей відносимо: організація диференційованої та індивідуальної інформаційної, юридичної, посередницької допомоги та підтримки сімей (проведення консультацій, захист прав дітей, відстоювання інтересів сім'ї, надання посередницьких послуг в установленні зв'язків із фахівцями-лікарями, юристами, представниками влади, громадськістю тощо); активізація та корекція сімейного виховання; пропаганда психолого-педагогічних знань; узагальнення та поширення досвіду сімейного виховання.

На подальше дослідження заслуговує аналіз технологій соціально-педагогічної роботи з дистантними сім'ями.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Колесник А. Організація психокорекційної роботи з дітьми трудових мігрантів / А. Колесник // Соціальний педагог. Шкільний світ. – 2008. – № 12 (24). – С. 14 – 17.
2. Комісарова Т. Соціально-педагогічний патронаж дітей «групи ризику» / Т. Комісарова // Соціальний педагог. Шкільний світ. – 2008. – № 12 (24). – С. 41 – 49.
3. Куб'як Н. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з дистантними сім'ями / Н. Куб'як // Підготовка соціальних педагогів та соціальних працівників в Україні в контексті Болонського процесу : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (13–14 грудня 2007 року). – Чернівці : Рута, 2007. – С. 157 – 160.
4. Маланцева О. Інтеграція дітей мігрантів в систему освіти / О. Маланцева // Соціальна педагогіка: Діловий журнал для соціальних робітників і педагогів. – 2009. – № 1. – С. 76 – 79.
5. Мустаева Ф. А. Социальная педагогика : учеб. для вузов / Ф. А. Мустаева. – М., 2003. – 528 с.
6. Пенішкевич Д. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи із дистантними сім'ями / Д. І. Пенішкевич // Наук. вісник Чернів. ун-ту. – 2005. – Вип. 225. Педагогіка та психологія. – С. 89 – 93.
7. Самарська М. В. Профілактика та корекція депресивних станів дітей трудових мігрантів (методичний посібник) [Електронний ресурс] / Марія Василівна Самарська // Освіта. ua. Середня освіта. Форум «Урок». Психологія. – Режим доступу : [http://osvita.ua/school/lessons\\_summary/upbring/23487/](http://osvita.ua/school/lessons_summary/upbring/23487/)
8. Сподар В. С. Діти трудових мігрантів / В. С. Сподар // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2009. – № 4. – С. 14 – 18.
9. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми трудових мігрантів : навч.-метод. посібн. / за ред. К. Б. Шевченко, І. М. Трубавіної, І. І. Цушка. – К. : ФОР «Купріянова», 2007. – 240 с.
10. Трубавіна І. М. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю : [навч. посіб] / І. М. Трубавіна. – К. : ДЦССМ, 2003. – 132 с.

**О. В. Вакуленко***Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка***ОСОБЛИВОСТІ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ НЕПОВНОЛІТНІХ ЗАСУДЖЕНИХ  
У СПЕЦІАЛЬНИХ ВИХОВНИХ УСТАНОВАХ**

*У статті визначено особливості морального виховання неповнолітніх засуджених у спеціальних виховних установах. З'ясовано сутнісні характеристики морального виховання неповнолітніх засуджених; проаналізовано заходи формування моральної вихованості даної категорії, виокремлено труднощі в цьому процесі.*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку суспільства в молодих людей можна спостерігати бездуховність, відсутність почуття відповідальності за власну поведінку, втрату інтересу до навчання, знань, падіння авторитету батьків, учителів, що призводить до жорстокості, безсердечності й агресивності серед підлітків. Така моральна невихованість стає причиною збільшення випадків асоціальних форм поведінки, правопорушень і злочинів з боку учнівської молоді, що тягне за собою зростання кількості неповнолітніх засуджених, які знаходяться в примусовій ізоляції у спеціальних виховних установах.

Тому виховна колонія залишається останнім шансом у моральному перевихованні неповнолітніх засуджених. Досвід формування морального виховання в таких умовах доводить, що належна організація виховної роботи дає позитивні результати. А у випадку, коли виховна колонія не спрацьовує ефективно, молода людина залишається злочинцем, її поведінка не змінюється, вона морально опускається нижче і закінчує своє життя в місцях позбавлення волі. А тому ми сьогодні потребуємо створення конкретних рекомендацій щодо організації корекційно-виховного процесу загалом і здійснення морального виховання неповнолітніх засуджених зокрема.

**Аналіз актуальних досліджень.** Моральне виховання неповнолітніх засуджених є предметом вивчення багатьох вітчизняних дослідників. Проте в більшості досліджень розкриваються лише певні його аспекти, а саме:

В. Кривуша досліджував питання військово-патріотичного виховання; Н. Деева вивчала залежність перспектив і цілей неповнолітніх від ступеня їх моральної занедбаності; І. Башкатов аналізував особливості неформальних об'єднань неповнолітніх засуджених; Г. Потанін розглядав формування моральної спрямованості особистості неповнолітнього засудженого.

**Мета статті** – визначити особливості морального виховання неповнолітніх засуджених у спеціальних виховних установах.

**Виклад основного матеріалу.** Для визначення особливостей морального виховання неповнолітніх засуджених необхідним є передусім з'ясування сутності понять «моральності» та «морального виховання» неповнолітніх засуджених. Так, на основі аналізу науково-педагогічної літератури моральність розглядаємо як компонент свідомості в неповнолітніх правопорушників, що ґрунтується на системі норм, оцінок і суджень, які за своєю суттю не відповідають загальнолюдським моральним нормам. На підставі цього моральне виховання трактуємо як виховну діяльність, що має на меті сформувати в неповнолітнього засудженого стійкі моральні якості. Основним завданням морального виховання є формування в неповнолітнього засудженого стійкої життєвої позиції, що проявляється у ставленні до себе, своїх дій, оточуючого середовища.

Отже, П. Вічар процес морального виховання неповнолітніх засуджених у виховних колоніях визначає як цілеспрямовану організовану взаємодію педагогів і неповнолітніх засуджених у специфічних умовах життя й діяльності, спрямовану на розвиток у них системи ставлень до оточуючої дійсності й самих себе відповідно до принципів і норм загальнолюдської моралі. Дослідник вважає, що процес морального виховання має сприяти подоланню відхилень у моральній свідомості й поведінці, що привели молоду людину до скоєння злочину, і формуванню позитивних моральних рис особистості, виробленню системи ставлень до оточуючої дійсності, людей і самої себе, які б не суперечили загальнолюдським моральним нормам [1].

На думку І. Парфанович, для неповнолітніх засуджених характерні негативні якості, які призводять до неправомірної поведінки. Такими є: низький рівень правосвідомості, недостатня обізнаність з нормами моралі,

неадекватна поведінка в певних морально-правових ситуаціях, відхилення від моральних норм, перевага матеріальних потреб над духовними та прагнення задовольнити їх злочинним шляхом, невизначеність щодо життєвої позиції, наявність різних комплексів неповноцінності [3].

Відхилення в моральній вихованості неповнолітніх засуджених спричинило скоєння ними злочинів. До найбільш небезпечних відносять: недостатню обізнаність з моральними нормами суспільства, зневажливе ставлення до вимог мораль й права, відсутність позитивних моральних ідеалів, на які можна орієнтуватися, слабка несприятливість до аморальних явищ, навколишнього середовища, наявність нездорових матеріальних і духовних потреб та аморальний характер їх задоволення та ін.

Моральне виховання покликане сформувати в них негативне ставлення до свого злочинного минулого, викликати бажання позбутися негативних якостей і звичок, які призвели до злочину, виховати перспективу в житті й діяльності після звільнення.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження за ступенем моральної занедбаності неповнолітніх засуджених можна поділити на три основні групи. До першої П. Вівчар відносить неповнолітніх з позитивною спрямованістю. Це діти, які вперше скоїли злочин, повністю усвідомили ступінь своєї вини, визначились у своїй поведінці. До другої групи, на думку дослідника належать неповнолітні, які характеризуються значним ступенем моральної занедбаності, але яка ще не вкорінилась остаточно. Третю групу становлять найбільш занедбані в моральному відношенні неповнолітні засуджені [1].

Логіка дослідження вимагає з'ясування суб'єктів соціально-виховної роботи у спеціальних виховних установах. Так, О. Караман вважає, суб'єктами соціально-виховної роботи є весь персонал колонії та безпосередньо начальники відділень соціально-психологічної служби. До того ж, науковець зазначає, що в неповнолітніх засуджених спотворені моральні цінності та пропонує приклади заходів, які сприяють ефективності морального вихованню в колонії. До таких заходів дослідниця відносить курси морального виховання, тренінгові програми, вечори поезії, круглі столи [2].

Питання ефективних заходів формування відповідної моральної поведінки, моральної вихованості неповнолітніх засуджених у спеціальних виховних установах розглядав і український дослідник П. Вівчар. Він виокремлює заходи, які посідають особливе місце у формуванні навичок і звичок моральної поведінки, а саме:

1. Розробка детальних правил поведінки для засуджених і вивчення їх з перших днів перебування в колонії.
2. Дотримання єдності вимог вихованців з боку всіх працівників колонії.
3. Вивчення причин порушень дисципліни.
4. Детальний облік поведінки кожного вихованця, її аналіз, своєчасна корекція.
5. Зайнятість вихованців корисними справами.
6. Залучення вихованців до різних гуртків, секцій.
7. Закріплення за прибувшими новими засудженими наставників з числа вихованців, які б стримували їх від необдуманих вчинків [1].

У контексті дослідження вважатимемо за необхідне наголосити на тому, що головним фактором реалізації змісту морального виховання неповнолітніх засуджених, на думку П. Вівчара, є моральний вплив на них вихователів, учителів, майстрів виробничого навчання, які здатні відродити в них людську гідність. Щоб це було досконалим, як стверджує науковець, необхідно відмовитися від авторитарного стилю відносин між педагогами й вихованцями, а потрібно переходити до співпраці між ними, до гуманного ставлення педагогів до вихованців, поваги до їх людської гідності. Процес морального виховання неповнолітніх засуджених вимагає орієнтації на те, що їм доведеться жити серед людей, у родині. Це вимагає розширення контактів вихованців з людьми, які живуть на волі, ознайомлення їх з життям в колонії, підтримка зв'язків із батьками, встановлення з ними певних стосунків, використання їхнього впливу на моральне виправлення неповнолітніх засуджених [1].

І. Парфанович вважає, що вихованню моральності як основі поведінки допомагає релігійне виховання. Скоювані неповнолітніми дітьми злочини свідчать про низький рівень сприйняття ними вищих

духовних цінностей. Усе це, на її думку, вимагає від неповнолітніх кращих проявів людської культури – розуміння справжніх цінностей людського життя. У виховний процес завжди впроваджувалися такі релігійні цінності, як: доброзичливість, вміння прощати, міцність духу, любов до ближнього, любов до Бога, «не вбий», «не кради», «не свідчи неправдиво» [3].

Для формування моральної вихованості неповнолітніх засуджених, на нашу думку, необхідно, щоб процес здійснення морального виховання був ефективним.

П. Вівчар наголошує, що ефективність морального виховання досягається за умови передбачення під час проведення виховних заходів формування нових моральних понять, поглядів, переконань, а також за умови переорієнтації подолання помилкових моральних уявлень. У моральному вихованні поєднують словесні та практичні методи виховання. Виховні заходи спонукають неповнолітніх засуджених до роздумів про майбутнє, вчать аналізувати моральні факти, давати їм оцінку [1].

До того ж, дослідження П. Вівчара доводять, що ефективність праці неповнолітнього засудженого в моральному вихованні підвищується коли: вона підпорядкована навчальній практиці, систематична, планомірна, у міру складна, що сприяє розвитку творчих здібностей вихованців, вимагає дотримання навичок культури праці, має змагальний характер і оцінюється матеріально й морально.

Крім того, доцільними для розгляду питання особливостей морального виховання неповнолітніх засуджених у спеціальних виховних установах, на нашу думку, буде звернення до труднощів у здійсненні морального виховання. Так, П. Вівчар до специфічних труднощів у організації морального виховання неповнолітніх засуджених у виховних колоніях є: 1) несприятливе у виховному відношенні середовище, склад якого є неповнолітні злочинці; 2) процес морального виховання, його форми й методи суворо регламентуються правовими нормами; 3) моральне виховання здійснюється в умовах ізоляції неповнолітніх засуджених, також виховання здійснюється в колонії в однорідному статевому відношенні середовищі; 4) перебування неповнолітніх засуджених регламентовано в часі, якого не завжди буває достатньо для їх морального виправлення; 5) в умовах колонії дуже мало можливостей для виховання у вихованців досвіду моральної поведінки.

Відхилення в моральній вихованості неповнолітніх засуджених і специфічні умови виховання в колонії, зміст морального виховання має ґрунтуватися навколо моральних проблем: людина, усвідомлюючи себе громадянином своєї Батьківщини, не ставатиме на шлях злочинності; виховання несприятливості до наркотичних речовин, таких як: алкоголь і наркотики складових злочинності; моральні проблеми статевого виховання й підготовки до сімейного життя, оскільки переважна більшість неповнолітніх засуджених виховувалась у дистантних, морально неповноцінних сім'ях, тому частина з них скоїла сексуальні злочини; проблеми християнської моралі, розкриття питань які мають особливе значення для процесу морального виховання [1].

**Висновки.** У моральному вихованні слід спиратися на гуманістичну ідею, згідно з якою людині властиве прагнення до краси, добра, правди. Досвід роботи А. Макаренка з педагогічно занедбаними дітьми показує, що моральне виховання в колонії є цілком можливим за умов співробітництва персоналу, гуманного ставлення до неповнолітнього засудженого, у прагненні допомогти йому виховатися. Отже, підвищенню ефективності морального виховання неповнолітніх засуджених у спеціальних виховних установах сприяє така його організація, яка передбачає відповідність змісту, форм, методів і засобів цієї роботи специфічним особливостям особистості цієї категорії неповнолітніх, урахування режимних умов їх утримання й систематичні контакти вихованців із батьками, представниками громадськості, яким притаманні високі моральні якості. Проведене нами дослідження не вичерпує в деталях проблему морального виховання неповнолітніх засуджених у спеціальних виховних установах. Подальшої поглибленої розробки вимагають такі питання: шляхи розширення контактів вихованців з оточуючим середовищем і його вплив на формування їх морального обличчя; моральна адаптація звільнених із колонії неповнолітніх до умов життя на волі та ін.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Вічар П. В. Особливості морального виховання неповнолітніх засуджених у виховно-трудових колоніях : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. : 13.00.01 / П. В. Вічар. – Тернопіль, 1999. – 18 с.



2. Караман О. Л. Досвід організації соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими в спеціально виховній установі / О. Л. Караман // Пенітенціарні аспекти соціальної педагогіки. Соціальна педагогіка теорія і практика. – 2013. – № 2. – С. 82.

3. Парфанович І. І. Організаційно-педагогічні засади виховної роботи з умовно-засудженими неповнолітніми : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. : 13.00.07 / І. І. Парфанович. – Тернопіль, 2002. – 23 с.

УДК 37.013.42-053.5-058.862:316.356.2

**А. В. Глушан**

*Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

### **ПРИЙОМНА СІМ'Я ЯК АЛЬТЕРНАТИВНА ФОРМА СУЧАСНОГО СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРІТ ТА ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ**

*У статті розглядаються особливості прийомної сім'ї як форми соціального захисту й адаптації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, що принципово відрізняється від усиновлення, опіки родичів та опіки над дітьми у дитячих будинках сімейного типу. Аналіз соціально-педагогічних особливостей прийомної сім'ї засвідчує її значні адаптивні соціально-педагогічні переваги перед іншими видами сімейної опіки та піклування.*

**Постановка проблеми.** Найбільш поширеною формою влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування в нашій державі залишаються державні інтернатні заклади, в яких оволодіння базовими життєвими навичками не є достатнім. Наслідком цього стало проблемне інтегрування в суспільство, адже діти-вихованці обмежені у спілкуванні з дорослими, вони в переважній більшості не підготовлені до шлюбу, до сімейного життя, вибору професії, працевлаштування, організації побуту, дозвілля, відчувають дефіцит спілкування, тощо [6, с. 93]. Досвід роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, в ряді розвинених країн свідчить про те, що цивілізований світ поступово відмовляється від утримання дітей у спеціальних інтернатних закладах і орієнтується на формування системи

прийомних сімей як такої, що оптимально забезпечує необхідні умови для життя та виховання дитини [7, с. 62].

**Аналіз актуальних досліджень.** Питання соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, хвилює багатьох як вітчизняних, так і зарубіжних учених. У цьому напрямі працюють відомі науковці А. Капська, С. Мещерякова, І. Пеша, І. Трубавіна, Н. Комарова та інші.

Соціально-психологічні аспекти функціонування прийомної сім'ї розглядаються Г. Бевз, А. Безлюдним, І. Калачевою, О. Романчук, В. Ослон, А. Холмогоровою та ін. Дослідники значну увагу приділяють формуванню мотивації подружжя до прийомного батьківства; визначенню соціально-психологічних чинників ефективного батьківства; створенню сприятливого соціального уявлення в українському суспільстві про прийомні сім'ї; виокремленню особливостей подружньої взаємодії прийомного батьківства; шляхам розв'язання проблем адаптації дітей-сиріт у прийомних сім'ях; з'ясуванню специфіки батьківсько-дитячих стосунків прийомних сімей, тощо.

Як зауважують науковці, пошук оптимальних умов розвитку соціально-незахищених категорій дітей вимагає не соціальної ізоляції, а інтеграції їх у соціум, що забезпечується пріоритетністю в соціальній політиці сімейних форм влаштування даної категорії дітей: усиновлення, опіка (піклування) родичів, прийомна сім'я та дитячий будинок сімейного типу.

**Мета статті** – загальна характеристика соціально-педагогічних особливостей прийомної сім'ї як альтернативної форми виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування та визначення переваг такої форми сімейного піклування над іншими.

**Виклад основного матеріалу.** Кожна дитина має право виховуватися в сімейному оточенні, не зважаючи на те, чи має її біологічна родина можливість забезпечити належні для цього умови, чи батьки позбавлені своїх прав відносно дитини. В такому випадку, коли дитина за певних життєвих обставин залишається позбавлена батьківського піклування, обов'язок забезпечення її розвитку й виховання покладається на державу. Основними законами, що регулюють питання соціального захисту дітей-

сиріт і дітей, які залишились без піклування батьків, є: Конвенція ООН про права дитини, Конституція України, Кодекс про шлюб та сім'ю, Закони України «Про освіту», «Про державну допомогу сім'ям з дітьми».

Пріоритетом у влаштуванні зазначеного контингенту дітей Сімейним кодексом України, Законами України «Про охорону дитинства», «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» визначено саме сімейне виховання. Розвиток сімейних інститутів улаштування дітей сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, що в останні роки набув загальнодержавного значення і є життєво необхідною умовою виховання дітей, позбавлених можливості виховуватися в біологічній родині [3, с. 6 – 7].

Найбільш ефективними та гуманними сімейними формами опіки дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування можуть бути: усиновлення, опіка (піклування), прийомна сім'я та дитячий будинок сімейного типу.

Останнім часом в Україні проводиться робота щодо запровадження інституту прийомної сім'ї як альтернативної форми сімейного виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Альтернатива полягає в тому, що ті з дітей, які не були усиновлені чи взяті під опіку і які донедавна направлялися до інтернатних закладів, мають можливість бути влаштованими в сім'ю. Переваги сімейного виховання, порівняно з інституційним, безперечні, оскільки тільки сім'я була і залишається для дитини природним, необхідним всеохоплюючим середовищем, орієнтованим на розвиток індивідуальних особливостей вихованця [7, 8].

Функціонування прийомних сімей регулюється Положенням про прийомну сім'ю, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України (2002 р.) [2]. Прийомна сім'я – це сім'я, яка добровільно взяла із закладів для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, від одного до чотирьох дітей на виховання та спільне проживання [1, с. 256]. Метою утворення прийомної сім'ї є забезпечення належних умов для зростання в сімейному оточенні дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, шляхом влаштування їх у сім'ї на виховання та спільне проживання [2, п.1].

Інститут прийомної сім'ї принципово відрізняється від усиновлення, опіки родичів та опіки над дітьми у дитячих будинках сімейного типу. До такої сім'ї може бути влаштована дитина, в якій є батьки, але вони з певних причин не в змозі її виховувати. Під час перебування дитини у прийомній сім'ї держава виконує функції піклувальника через соціальних працівників і працівників органів опіки. Держава не тільки фінансує, а й контролює утримання й виховання дитини у прийомній сім'ї, надає допомогу, спрямовану на її розвиток і соціалізацію, організує соціальний супровід прийомної сім'ї й дитини. Значною перевагою над іншими формами влаштування дитини-сироти й дитини, позбавленої батьківського піклування, є те, що потрапляючи у прийомну сім'ю, дитина зберігає статус сироти і всі пільги, якими вона має право користуватися [3, 8]. Держава турбується про те, щоб дитина зростала в достойних умовах, тож, завдяки послідовності політики у питаннях соціального захисту дітей цієї категорії, а саме запровадженню у 2006 році механізму фінансування «гроші ходять за дитиною», призначається і виплачується державна допомога як безпосередньо на дітей, так і грошове забезпечення батькам-вихователям і прийомним батькам за надання соціальних послуг в прийомних сім'ях.

Від дитячих будинків сімейного типу прийомні сім'ї відрізняються, насамперед, чисельністю дітей. У прийомних сім'ях загальна кількість дітей (рідних і прийомних) не повинна перевищувати п'яти осіб. Передбачається, що батьки можуть працювати, вони не обов'язково мають бути професійними педагогами, тобто прийомною сім'єю може бути сім'я типова для нашого суспільства. Натомість, дитячі будинки сімейного типу більше нагадують міні-інтернати, оскільки кількість дітей у таких сім'ях, здебільшого, становить п'ятнадцять-двадцять осіб.

Важливою відмінністю прийомних сімей від дитячих будинків сімейного типу є те, що прийомна сім'я не повинна змінювати свого усталеного сімейного устрою, звичок у зв'язку з приходом прийомної дитини. Натомість сім'я, на базі якої створюється дитячий будинок сімейного типу, часто змушена змінювати місце постійного проживання (надається нова житлова площа з урахуванням збільшення кількості

членів сім'ї), переживати досить складний дискомфорт (зразу заявилося як мінімум п'ять нових членів сім'ї) тощо. Прийомна ж сім'я, зберігаючи сталі сімейні стосунки, приймає до свого складу, як правило, одну дитину-сироту. Дитина приходить у вже сформований мікросоціум і вчиться жити в ньому [5, с. 116].

Ще однією принциповою відмінністю прийомних сімей від інших форм влаштування є наявність соціального працівника як посередника між державою і прийомною сім'єю. При цьому основними функціями соціального працівника, який працює з таким типом сім'ї є такі: вивчення відповідності об'єктивних і суб'єктивних характеристик потенційної сім'ї визначеним вимогам; підготовка як потенційних прийомних батьків, так і дітей для конкретної прийомної сім'ї; соціальний супровід функціонування прийомної сім'ї та визначення ефективності функціонування прийомних сімей; робота з кровною сім'єю з метою її реабілітації та налагодження контакту між нею і дитиною, тощо [6, с. 107].

Виховання дитини у прийомній сім'ї дає можливість зберегти для неї найголовніший соціалізований чинник – сімейний. Це дозволить дітям-сиротам і дітям, позбавленим батьківського піклування, пройти процес соціалізації у нормальних сімейних умовах, сформувати навички життя на прикладі членів родини, не почувати себе «вигнанцями» у суспільстві [4, с. 57]. Досвід адаптації прийомних, всиновлених або взятих під опіку дітей свідчить про те, що більшість психолого-педагогічних проблем дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, корегуються саме за рахунок того, що дитина потрапляє у сприятливі умови сім'ї [7, с. 10 – 11].

Соціально-психологічний аспект функціонування прийомної сім'ї особливий. З одного боку, він представлений усім спектром проблем звичайної багатодітної сім'ї, а з іншого – перед такою сім'єю постають додаткові завдання по здійсненню корекції та компенсації вад розвитку, відставання та занедбаності здоров'я дитини, а також по подоланню наслідків психологічних травм.

Функціонування прийомної сім'ї потребує психологічної та професійної підготовки прийомних батьків, орієнтації їхньої діяльності на

забезпечення реалізації інтересів саме дитини, а не на розв'язання власних проблем. У такій сім'ї мають гармонійно поєднуватись мотивація батьків стосовно створення прийомної сім'ї та інтереси прийомної дитини. Тому, для забезпечення гармонійного функціонування прийомної сім'ї виникає потреба у створенні спеціальної служби для надання необхідної медичної, психологічної та соціальної допомоги і підтримки прийомним батькам. Завданнями цієї служби мають бути: забезпечення комплексності роботи (медичної, психологічної, педагогічної та соціальної), залучення спеціалістів (психоневролога, дитячого психіатра, логопеда та інших), надання психологічної допомоги конкретним дітям, батькам чи сім'ї в цілому.

**Висновки.** Незважаючи на вагомий внесок наукових досліджень стосовно вивчення сприятливих форм догляду та опіки, що гарантуються державою, соціальне сирітство як явище продовжує поширюватися. Однією з альтернативних форм сімейного влаштування дітей, які залишились без батьківського піклування, є прийомна сім'я. Суттєвими особливостями, що відрізняють її від інших сімейних форм опіки і піклування є:

- дитина, яка виховується в прийомній сім'ї, не позбавляється статусу дитини-сироти або дитини, позбавленої батьківського піклування, за нею залишаються всі пільги передбачені законодавством для таких категорій дітей;
- входження дитини до соціально-педагогічного середовища прийомної сім'ї є входженням до сформованого і природного соціального середовища;
- прийомна сім'я продовжує вести звичайний спосіб життя, зберігає налагоджені зв'язки з соціальними інститутами (дитячий садок, школа, заклади охорони здоров'я, культурно-освітні заклади, тощо);
- прийомні батьки у вирішенні проблем прийомної дитини співпрацюють з соціальним працівником, який здійснює постійний соціальний супровід.

Аналіз особливостей функціонування прийомної сім'ї у порівнянні її з іншими сімейними формами виховання дає змогу зробити висновок, що ця форма адаптації та виховання дітей є найпрогресивнішою формою сучасного сімейного виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених

батьківського піклування. Однак її розвиток залежить від багатьох факторів: починаючи від професійної підготовки майбутніх прийомних батьків, та власне від виконання ними своїх нових обов'язків, і, закінчуючи тим, наскільки держава виконує покладені на неї функції відносно гармонійної життєдіяльності прийомних сімей в умовах економічної нестабільності.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Сімейний кодекс України // Відомості Верховної Ради. – 2002. – № 21-22. – Стаття 35.
2. Постанова Кабінету Міністрів від 26 квітня 2002 р. N 565 Про затвердження Положення про прийомну сім'ю
3. Міністерство юстиції України // Приймна сім'я, її правовий статус – Котельва: Котелевське районне управління юстиції, 2013. – 35 с.
4. Бевз Г. М. Прийомні сім'ї (оцінка створення, функціонування та розвитку) / Г. М. Бевз. – К.: Главник, 2006. – 112 с.
5. Візер Н. А. Психолого-педагогічний супровід дітей-сиріт, як засіб їх соціалізації. Науково-практична конференція / Н. А. Візер. – Севастопіль: Севастопольський інститут підвищення кваліфікації працівників освіти, 2004. – 460 с.
6. Капська А. Й. Соціальна робота : деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю/А. Й. Капська. – К. : УД ЦССМ, 2001. – 220 с.
7. Карпенко О. М. Сімейні форми утримання та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування: проблеми правового регулювання / О. М. Карпенко // Право України. – 2001. – № 3 – 81 с.

УДК 376.1-056.2-056.3

**А. О. Коробейник**

*Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

### ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ НЕОБХІДНОСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

*У статті теоретично обґрунтовано необхідність інклюзивного навчання. Розкритий зміст основних термінологічних понять. Висвітлено позитивні сторони інклюзивного навчання для дітей з освітніми потребами та дітей з нормальним розвитком.*

**Актуальність проблеми** інклюзивної освіти пов'язана, насамперед, з тим, що число дітей, які потребують корекційного навчання, неухильно росте.

Дітей, які потребують корекції фізичного та(або) розумового розвитку, в Україні понад 1 млн., що становить 12% від загальної кількості дітей у країні. Окрім зростання кількості дітей з обмеженими можливостями, наголошується тенденція якісної зміни структури дефекту, комплексного характеру порушення у кожної окремої дитини. В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, яка забезпечує однакове ставлення до всіх людей, але створює спеціальні умови для дітей з особливими потребами.

Кожна людина, незалежно від особливих потреб, має право на одержання освіти, якість якої не відрізняється від якості освіти інших. Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей: всі діти є цінними й активними членами суспільства.

**Мета статті** – теоретичне обґрунтування необхідності інклюзивної освіти.

Інклюзія (включення) – процес збільшення ступеня участі всіх дітей у соціальному житті, в різних програмах. Інтеграція – зусилля, спрямовані на введення дітей з особливими освітніми потребами в регулярний освітній простір. Термін «інклюзія» є відмінним від терміна «інтеграція» за своїм концептуальним підходом. Зокрема в документі «Міжнародні консультації з питань навчання дітей з особливими освітніми потребами» вказується на те, що інтеграція визначається як зусилля, спрямовані на введення дітей у регулярний освітній простір. Інклюзія – це політика та процес, який дає змогу всім дітям брати участь у різних програмах [2]. Відмінність у підходах полягає у визнанні того факту, що ми змінюємо суспільство, аби воно враховувало та надавало умови для індивідуальних потреб людей, а не навпаки.

Фізичне залучення дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітнього закладу не є інклюзією, це, за словами В. Лубовського, «вимушена інтеграція». Досвід такого навчання засвідчив, що в разі нездатності педагогів організувати навчальний процес таким чином, щоб враховувались індивідуальні потреби кожної дитини, такі діти не беруть участь у навчальному процесі і, як наслідок, знижується їх мотивація до навчання та погіршуються навчальні результати.



Можна стверджувати, що інклюзія передбачає особистісно-зорієнтовані методи навчання, в основі яких – індивідуальний підхід до кожної дитини з урахуванням індивідуальних особливостей – здібностей, особливостей розвитку, типів темпераменту, статі, сімейної культури тощо.

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу. «Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх закладах на основі застосування особистісно зорієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей» (Концепція розвитку інклюзивної освіти. Наказ МОН від 01.10.2010 р. № 912).

Як один з етапів розвитку інклюзивної освіти вважається процес інтеграції, який має кілька типів:

1. Соціальна інтеграція. Діти з особливими потребами беруть участь разом з іншими дітьми у позакласній діяльності (харчування, ігри, екскурсії тощо) у дошкільних та загальноосвітніх закладах, але не навчаються разом.

2. Функціональна інтеграція. Діти з особливими потребами, та однолітки навчаються в одному класі. Існує два типи такої інтеграції: *часткова інтеграція* і *повна інтеграція*. При частковій інтеграції діти з особливими потребами навчаються в окремому спецкласі або відділенні школи і відвідують тільки окремі загальноосвітні заходи, – а при повній інтеграції такі діти проводять весь час у загальних класах. Саме останній тип інтеграції можна розглядати як справжню освітню інтеграцію.

3. Спонтанна або неконтрольована інтеграція. Має місце тоді, коли діти з особливими потребами відвідують шкільні класи без отримання додаткової спеціальної підтримки. Існують підстави вважати, що у багатьох країнах чимала кількість дітей з особливими потребами, складають більшу частину тих, кого залишають навчатися на повторний рік.

Інклюзивний освітній заклад – це заклад освіти, який відкритий для навчання всіх дітей, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних,

соціальних, емоційних, мовних чи інших особливостей. Цей заклад забезпечує безбар'єрне фізичне середовище, адаптує навчальні програми та плани, методи й форми навчання, тим самим надаючи можливість усім дітям успішно навчатись, у тому числі і дітям з особливими освітніми потребами; залучає батьків до співпраці; працює з фахівцями по наданню спеціальних послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей; створює позитивну атмосферу в шкільному середовищі та громаді загалом [5].

Інклюзія – це процес, постійного пошуку ефективних шляхів задоволення індивідуальних потреб всіх, без винятку дітей. Інклюзивна освіта включає проведення комплексної оцінки, збір інформації з різноманітних джерел для розробки індивідуального навчального плану розвитку та реалізації його на практиці. В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, забезпечує однакове ставлення до всіх людей, але створює спеціальні умови для дітей з особливими потребами. Тобто, система адаптується до потреб дитини. Девіз інклюзії – рівні можливості для кожного!

Інклюзія потребує змін на всіх рівнях освіти, оскільки це – особлива система навчання, яка охоплює весь різноманітний контингент учнів та диференціює освітній процес, відповідаючи на потреби учнів усіх груп та категорій. Інклюзію в освіті можна розглядати як один із багатьох аспектів інклюзії в суспільстві взагалі.

Цінності інклюзії:

- визнання того, що всі діти можуть навчатися;
- робота з дітьми, незалежно від їх віку, національності, мови, походження, особливостей розвитку;
- вдосконалення освітніх структур, систем і методик для забезпечення потреб всіх дітей;
- частина великої стратегії по створенню інклюзивного суспільства;
- динамічний процес, який знаходиться постійно в розвитку.

Інклюзивна освіта базується на таких принципах:

- цінність людини не залежить від її здібностей і досягнення;
- кожна людина має право на спілкування і на те, щоб бути почутою;
- адаптація системи до потреб дитини, а не навпаки;

- справжня освіта може здійснюватися тільки в контексті реальних взаємостосунків;
- всі люди потребують підтримки і дружби ровесників;
- задоволення індивідуальних освітніх потреб кожної дитини;
- визнання спроможності до навчання кожної дитини та, необхідність створення суспільством відповідно до цього умов;
- залучення батьків до навчального процесу дітей як рівноправних партнерів та перших вчителів своїх дітей;
- командний підхід у навчанні та вихованні дітей, що передбачає залучення педагогів, батьків та спеціалістів;
- складність завдань повинна відповідати здібностям дитини;
- рівний доступ до навчання у загальноосвітніх закладах та отримання якісної освіти кожною дитиною;
- подолання потенційних бар'єрів навчання [5].

Ставлення до осіб із порушеннями психофізичного розвитку, включення їх до суспільного життя, інноваційні підходи до здобуття ними освіти, перш за все, повинно знаходити відображення у ствердженні понятійно-термінологічних визначень щодо дітей з обмеженими психофізичними можливостями. Це зумовлено багатоаспектністю та різноманітністю підходів до формулювання психофізичних вад у той чи інший період суспільно-історичного розвитку.

Аналіз наукових джерел у галузі міжнародних правових норм, соціальної політики та освіти дозволяє виявити перевагу використання терміна «особа з обмеженими можливостями». Це пояснюється акцентуванням уваги на «особі», а вже потім – на «обмежених можливостях», що виступає другорядною характеристикою. У свою чергу, поняття «інвалід», «інвалідність» співвідносяться та використовуються з огляду на показники та результати суто медичного обстеження.

Зазначимо, що в англomовних країнах досить вживаними є терміни «фізично або розумово неповноцінні особи» («handicapped persons»), «особи з порушенням розвитку» («disabled persons») або просто «особи з порушеннями» («the disabled»), «діти з особливими потребами» («children with special needs»). Така варіативність термінології передбачає зміщення

акцентів (наголосів) із недоліків та порушень у дітей, відхилень від норми до фіксації їхніх особливих потреб. Як зауважує А. Гордєєва, говорячи про особливості психофізичного розвитку особи, варто відштовхуватись від розуміння людини взагалі, а не від норми, від людини з певними особливостями, які притаманні лише їй. Особливість передбачає відмінність, несхожість, навіть неповторність, індивідуальність, унікальність тощо (рис. 1.1) [5].

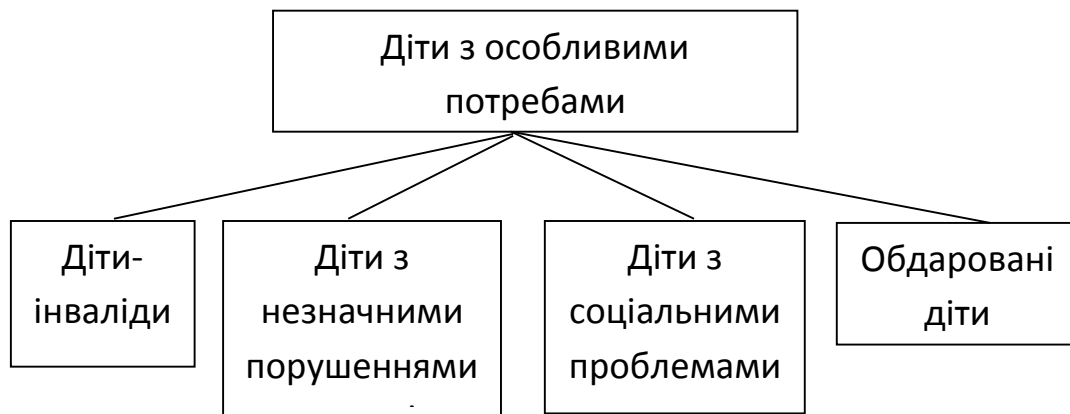


Рис. 1.1. Категоріальний розподіл дітей з особливими потребами (за А. Гордєєвою)

Широке вживання терміна «діти з особливими потребами» зініціювала «Саламанська Декларація», де і подано його основне тлумачення, а поняття «особливі потреби» стосуються всіх дітей і молодих людей, чиї потреби залежать від різної фізичної чи розумової недостатності або труднощів, пов'язаних із навчанням [2].

В Україні терміни «діти з особливими потребами», «діти з особливими освітніми потребами» є досить вживаними, однак понятійність цієї термінології поширюється лише на дітей, в яких визначаються особливості або порушення психофізичного розвитку, оскільки передусім саме вони ідентифікуються як діти з особливими потребами, що не повною мірою відповідає термінологічній понятійності. Разом із тим, у державних нормативно-правових документах, зокрема, в Законі «Про основи соціальної захищеності інвалідів України», подано трактування особливих потреб, як таких потреб особи, що виникають у зв'язку з її інвалідністю [3].

У нормативно-правових документах України, що регулюють функціонування та розвиток освітньої галузі, використовуються такі визначення: «діти-інваліди та діти з вадами розумового або фізичного розвитку», «діти, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку», «діти з обмеженими можливостями здоров'я», «діти з особливостями психофізичного розвитку» тощо [2; 3].

Навчання в інклюзивних освітніх закладах є корисним як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для звичайних дітей, членів родин та суспільства в цілому. Як свідчать дослідження, в інклюзивних класах наголос робиться, в першу чергу, на розвиткові сильних якостей і талантів дітей, а не на їхніх проблемах. Взаємодія з іншими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими потребами. При цьому діти з нормальним розвитком демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до розвитку та цілеспрямованого використання нових знань і вмінь. Взаємодія між «здоровими» дітьми і дітьми з особливими потребами в інклюзивних класах сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків. Завдяки такій взаємодії діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, вони стають більш чуйними, готовими до взаємодопомоги.

Інклюзивні підходи також корисні для сім'ї. У цьому випадку родини дітей з особливими освітніми потребами можуть отримувати підтримку з боку інших батьків, вони краще розуміють, у чому розвиток їхніх дітей є типовим й у чому атиповим, а також беруть активнішу участь у процесі навчання і виховання [1]. Вчителі інклюзивних класів глибше розуміють індивідуальні відмінності й особливості дітей, а також ефективніше співпрацюють з батьками та іншими фахівцями (спеціалістами з лікувальної фізкультури, реабілітологами, логопедами, соціальними працівниками та ін.) Інклюзивна система освіти є також корисною із суспільної точки зору, оскільки завдяки спільному навчанню діти змалку вчаться розуміти і толерантно ставитися до людських відмінностей [2].

**Висновки.** Інклюзія спрямована на розвиток суспільства, яке підтримує і високо цінує досягнення кожної людини, толерантно ставиться

до людських відмінностей. Інклюзивна освіта сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими потребами. При цьому діти з нормальним розвитком демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до розвитку та цілеспрямованого використання нових знань і вмінь. Взаємодія між «здоровими» дітьми і дітьми з особливими потребами в інклюзивних класах сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків. Завдяки такій взаємодії діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, вони стають більш чуйними, готовими до взаємодопомоги.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Дуброва В. Допоможемо батькам – допоможемо дітям / В. Дуброва // Палітра педагога. – 2008. – № 1. – С. 28 – 31.
2. Валентик Н. Інклюзивна освіта: за і проти / Н. Валентик // Директор школи (Шкільний світ). – 2010. – №14/15. – С. 45 – 58.
3. Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів України» від 21.03.1991 № 875-XII ; [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/651-14http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/T087500.html](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/651-14http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T087500.html)
4. Інклюзивна школа : Особливості організації та управління : навч.-метод. посібник. – К. : ФОП Придатченко П. М., 2007. – 127 с.
5. Колупаєва А. А. Інклюзивні тенденції сучасної спеціальної освіти / А. А. Колупаєва // Дидакт. та соціал.-психолог. аспекти корект. роботи у спец. шк. : наук.-метод. зб. / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – К. : Актуал. освіта, 2007. – Вип. 9 – 237 с.

УДК 37.013.42-055.52-055.2-053.67.

**В. С. Костирка**

*Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

### **ФЕНОМЕН ЮНОГО МАТЕРИНСТВА ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ МОЛОДІ**

*У статті розкрито сутність поняття «юне материнство», з'ясовано його вікові межі. Окреслено основні причини, що призводять до збільшення народжень дівчатами, які не досягли повнолітнього віку. Проаналізовано наслідки юного материнства.*

**Постановка проблеми.** У всі часи усвідомлення проблем молоді та пошук шляхів їх вирішення були найважливішими завданнями

суспільства, адже, як відомо, молоді люди – це величезний потенціал, від якого залежить подальший розвиток як окремої держави, так і всього суспільства в цілому.

На жаль, з плином часу проблем у молодіжному середовищі не стає менше, навпаки, їх число лише збільшується. До проблем, що постають перед сучасною молоддю можна віднести наркоманію, численні венеричні захворювання, високий рівень молодіжної смертності, проблему самовизначення й пошуку себе в житті, проблему безпеки тощо. На окрему увагу заслуговує питання недостатнього рівня статевого виховання підростаючого покоління, що призводить до тенденції збільшення числа народжень дівчатами, які не досягли повнолітнього віку. Ця проблема в науковій літературі отримала назву проблеми «юного материнства».

Дана проблема стосується життя як дітей, так і тих жінок, для яких материнство стає чинником багатьох ризиків. Саме молоді матері – одна з найуразливіших категорій у соціальному, психологічному, педагогічному та економічному аспектах суспільства. Виникнення та існування досліджуваного явища є наслідком існуючих у сучасному світі, що швидко змінюється, проблем, зокрема: глобалізації, акселерації, урбанізації, змін цінностей з духовних на матеріальні, бідність, втрати довіри учнівської молоді до дорослих, послаблення функції сім'ї, недосконалої системи соціального захисту, соціального виховання.

**Аналіз актуальних досліджень.** Окремі аспекти проблеми юного материнства були предметом дослідження низки науковців. Зокрема, медичні та психологічні аспекти досліджуваного явища розглядали О. Баженова, Л. Баз, В. Брутман, Р. Овчарова та ін.

Значний внесок у дослідження проблеми юного материнства зроблено вітчизняними вченими на початку XXI століття. Свої наукові розвідки вони присвятили основам соціально-педагогічної роботи з молоддю, молодими сім'ями. Так, теоретичні основи соціально-педагогічної роботи розкрито у працях І. Зверевої, Л. Коваль, А. Капської, С. Харченко та ін.; концептуальні засади соціально-педагогічної роботи з сім'ями, підготовки підлітків до сімейного життя й усвідомленого батьківства висвітлено в публікаціях Т. Алексеєнко, Л. Буніної, Т. Говорун, О. Лесоцької, І. Трубавіної та інших.

Вікові межі «юного материнства» в різних країнах визначаються по-різному. Так, у США та Великій Британії до групи юних матерів відносять дівчат та молодих жінок віком від 10 (вік статевого дозрівання дівчат у сучасних умовах за визначенням експертів ВООЗ) до 21 року (офіційним віком повноліття); у Росії паспортний вік юних матерів коливається від 12 до 17 років; у Німеччині юними матерями вважаються дівчата 14-17 років; в Україні нижня вікова межа становить 12 років, а верхня – 18.

**Виклад основного матеріалу.** Згідно з даними Державного комітету статистики, у 2013 році неповнолітні жінки (віком до 18 років) народили 8 тисяч 202 дитини. Ураховуючи, що станом на 1 січня поточного року дітей віком до 1 року зареєстровано 498 тисяч 975 осіб, то кожна 60-та дитина була народжена неповнолітньою матір'ю [6].

Термін «юне материнство» був запропонований І. Катковою та став широко використовуватися в медицині, соціології, соціальній педагогіці [1].

Передусім вважаємо за необхідне зазначити, що загальноприйнятою є думка фахівців, що юні матері – це дівчата з «формальною благополучних» і «неблагополучних родин», з якими сім'ї зазнають емоційної депривації.

Вітчизняний науковець І. Братусь у своєму дослідженні на основі узагальнення різних концептуальних підходів зазначає, що юне материнство – це соціально-культурний феномен, сутність якого полягає у виношуванні, народженні, догляді та вихованні дитини матерями юного віку (до 21 року) [1].

У результаті аналізу великої кількості наукових джерел нами було виокремлено основні причини юного материнства:

1) пропаганда в ЗМІ сексуальної вседозволеності (саме телебачення, Internet, соціальні мережі – найдоступніші й найпопулярніші серед молодих людей джерела інформації про взаємини статей. Трансляція сцен насилля й еротики по телебаченню стала звичайним явищем. Частота показу таких сцен зростає ввечері та наприкінці тижня, саме в той момент, коли в людини знижується контроль самосвідомості й моделі поведінки сприймаються на підсвідомому рівні);

2) виховання підлітка як вільної людини, яка самостійно обирає власне життя (ще майже 20 років стиль виховання був авторитарним.



Сьогодні до дітей ставляться більш гуманно, визначаючи їх право на свободу вибору, що іноді й призводить до неповнолітнього материнства);

3) відсутність у неповнолітніх відповідальності за власні дії (емоційна відчуженість батьків і дітей. З одного боку – підлітку не вистачає душевного тепла, він схильний довірятись іншим людям. З іншого – недостатність інформації від батьків на тему сексуального виховання, оскільки серйозно їм ще ніхто не пояснював [5];

4) ранній початок сексуальних відносин (усталеність певних гендерних стереотипів, згідно з якими дівчина не повинна й не може відмовитися від сексуальних стосунків, якщо вона «по-справжньому» кохає);

5) відсутність ефективної системи профілактики для молоді;

6) сексуальне, психічне та фізичне насильство [2; 3; 4; 5; 7].

Встановлено, що рання вагітність виникає частіше в неблагополучних сім'ях. Подібна тенденція спостерігається здебільшого через те, що діти з асоціальних сімей надані самі собі, у зв'язку із сімейними негараздами, низьким рівнем культури та соціального статусу батьків. Але в суспільстві на сьогодні існує й соціальний дисбаланс, наявність фінансового достатку не робить дітей більш захищеними з благополучних сімей. Навіть навпаки, через матеріальні можливості вони стають менш розсудливими, особливо, за умови нестачі уваги з боку батьків.

Логіка даного дослідження вимагає звернення уваги на наслідки юного материнства. І. Братусь на основі аналізу літературних джерел у своєму дисертаційному дослідженні виокремила негативні наслідки вагітності та народження дітей у юному віці, які впливають і на юних матерів, і на їхніх дітей: високий рівень смертності серед породіль, що зумовлено фізіологічною незрілістю організму; високий рівень абортів і викиднів, гінекологічних захворювань; психологічні травми; бідність та соціальна незахищеність юних матерів, припинення ними освіти, соціальне відчуження [1].

У зв'язку з цим, однією із найважливіших соціально-педагогічних задач є допомога юним батькам і їх дітям спрямована на те, щоб вони успішно розвивались і стали продуктивними членами суспільства.

На сьогоднішній день у нашій країні немає глибоко розроблених і широко реалізованих програм соціальної допомоги юним матерям.

Існують консультації з питань шлюбу та сім'ї, бесіди з батьками молодшої пари, патронажні виїзди додому. Але вони не в змозі вирішити специфічні проблеми юних матерів. Це свідчить про необхідність створення програми реабілітації юних матерів. Така реабілітація, на нашу думку, повинна бути орієнтована на адаптацію до нового статусу юної матері в соціумі; освоєння нової ролі – матері, усвідомлення відповідальності за дитину; нормалізація відносин дівчини з власними батьками і батьком дитини; у медичному плані – це профілактика й лікування ускладнень пологів, навчання догляду за немовлям. Сприяння у вирішенні проблем отримання професії, забезпечення можливості роботи на дому, працевлаштування за місцем проживання – ще один напрям роботи з юними мамами.

**Висновки.** Таким чином, можемо констатувати той факт, що юні матері стикаються з різними труднощами у своєму житті. Раннє материнство веде до соціальної ізоляції юних матерів, перериванню їх освіти. Народження дитини порушує життєві плани, не дозволяючи вчитися. Юна мати нерідко позбавлена економічної та психологічної підтримки, тому їй важко адаптуватися до нової відповідальної ролі – матері, годувальниці та виховательки свого дитя.

Низький дохід, економічна залежність від оточуючих людей, пасивна позиція в житті, деформація життєвих цінностей звалюються на їх голову разом. У зв'язку з цим вони, як правило, не готові до догляду за дитиною та правильного її виховання. Не випадково серед жінок, які відмовляються від немовлят, так велика частка неповнолітніх.

Отже, досліджувана проблеми на сьогодні є актуальною для багатьох країн світу. Головною причиною поширення проблеми «юного материнства» у нашій країні є недостатній рівень гендерного виховання як у сім'ї, так і в навчальних закладах.

На подальше дослідження заслуговують питання характеристики інноваційних технологій соціально-педагогічної роботи з юними матерями.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Братусь І. В. Соціально-педагогічна робота з юними матерями у США та Великій Британії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / І. В. Братусь. – Луганськ. – 2007. – 20 с.

2. Брюхина Е. В. Беременность и роды у девушек-подростков. Предупреждения осложнений, реабилитации / Е. В. Брюхина. – Челябинск, 1996. – 266 с.
3. Греченкова Т. И. Социальный возраст материнства : дис. ... канд. социол. наук / Т. И. Греченкова. – Саратов, 2004. – 225 с.
4. Гуревич М. А. Несовершеннолетние мамы – причины и последствия / М. А. Гуревич, Т. Ю. Радиловская // Челябинский гуманитарий. – 2010. – № 1 (10). – С. 133 – 139.
5. Гурко Т. А. Опыты сексуальных отношений, материнства и супружества несовершеннолетних женщин / Т. А. Гурко // Социологическое исследования. – 2002. – № 2. – С. 88 – 91.
6. Державний комітет статистики України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ukrstat.gov.ua>.
7. Завацька Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога : навч. посіб. для ВНЗ / Л. М. Завацька. – К. : Видавничий Дім «Слово». – 2008. – 240 с.
8. Краснова Н. П. Методика роботи соціального педагога : навч. посіб. для студ. педагогічного університету / Н. П. Краснова, Л. П. Харченко. – Ч. 3. – Луганськ : Альма-матер, 2003. – 292 с.

УДК 37.013.42:316.356.2:373

**Я. О. Кравчило**

*Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

## **ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З БАГАТОДІТНИМИ СІМ'ЯМИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

*У статті виявлено сутнісні ознаки багатодітної сім'ї, систематизовано напрями соціально-педагогічної роботи з багатодітними сім'ями, охарактеризовано ефективні технології соціально-педагогічної роботи з даною категорією сімей.*

**Постановка проблеми.** Проблеми багатодітної сім'ї стають дуже актуальними на сучасному етапі розвитку суспільства. Соціально-економічна криза попередніх років спричинила суттєве зниження життєвого рівня переважної більшості населення, зростання безробіття і неповної зайнятості, розшарування суспільства на багатих і бідних, погіршення структури споживання більшості сімей, і найбільш уразливими виявилися проблемні родини, однією з яких є багатодітна сім'я.

Законом України «Про охорону дитинства» визначено, що багатодітна сім'я – сім'я, в якій подружжя (чоловік та жінка) перебувають у

зареєстрованому шлюбі, разом проживає та виховує трьох і більше дітей, у тому числі кожного з подружжя, або один батько (одна мати), який (яка) проживає разом з трьома і більше дітьми та самотійно їх виховує [3].

Багатодітна сім'я – це складна соціальна система, якій притаманні риси соціально-виховного інституту і малої соціальної групи. Це той прошарок суспільства, який намагається зберегти сімейність, незважаючи ні на які світові фінансові кризи.

Проблеми багатодітних сімей в даний час пояснюються тим, що в умовах поглиблення соціально-економічної кризи вони посідають одне з перших місць серед інших соціально незахищених категорій населення. Багатодітні родини мають найвищий рівень бідності, що підтверджує весь комплекс індикаторів моніторингу бідності, що базується на показнику наявних ресурсів цих сімей, вони потрапляють в число бідних. Дефіцит доходів у багатодітних вище середньо-українського рівня в 1,5 рази від величини прожиткового мінімуму. Багатодітні сім'ї зберігають високі ризики бідності, особливо в тому випадку, якщо такими є неповні багатодітні сім'ї. Крайня бідність характерна для третини багатодітних сімей, що в 4 рази частіше, ніж у сімей з 1-2 дітьми [4, с. 197].

Багатодітні родини відносяться до групи соціального ризику, оскільки широкий аспект причин, що викликають дисфункцію сімейних відносин, роблять їх соціально вразливою категорією населення. Ця категорія сімей має свої специфічні проблеми, які властиві будь-якій іншій сім'ї (з однією чи двома дітьми, неповної сім'ї та ін.). Специфіка проблем багатодітної сім'ї полягає у тому, що, по-перше, говорячи про дану категорію сім'ї треба мати на увазі не тільки проблеми, що виникають в ній самій, але і проблеми дітей, які проживають у таких сім'ях. По-друге, проблеми багатодітної сім'ї різняться в залежності від місця її проживання: різних регіонів країни, міста чи села. Є істотні розбіжності між регіонами з високою народжуваністю, де таких сімей багато, і регіонами з низькою народжуваністю, де їх менше.

Отже, актуальності набуває питання розроблення ефективних умов організації соціально-педагогічної роботи з багатодітними сім'ями.

**Аналіз актуальних досліджень.** Питання організації соціально-педагогічної роботи з багатодітними сім'ями є предметом наукового пошуку сучасних дослідників. Так, проблемами надання соціально-педагогічної допомоги багатодітним сім'ям займалися такі автори, як Г. Осадча, М. Зирянова (психологічні особливості соціалізації дітей з багатодітних сімей); Г. Дмитрієв, Е. Караєва ( розробка форм і методів соціально-педагогічної роботи з багатодітною родиною); А. Антонов і В. Медков (дослідження соціальних проблем багатодітної сім'ї); Ф. Н. Навіл (розвиток особистості дитини в багатодітній сім'ї); А.М. Попов(організація роботи фахівців з соціальної роботи з багатодітною родиною); Т. А. Бодрова, Н. А. Рibaкова (основи соціальної роботи з багатодітною родиною); Д. Турбалев, О. Павленко (надання соціальної допомоги з боку держави сім'ям, які мають дітей); Н. В. Панкратьєва (економічне становище багатодітних сімей). Окремим аспектам окресленої проблеми присвячено праці Є. В. Бреева, В. А. Борисова, Т. А. Гурко, С. В. Дармодехіна, О. Н. Дудченко, В. В. Єлізарова, В. І. Золотухіної, О. Є. Лебедева, О. М. Майорова, Г. А. Новокшонової та ін.

**Мета статті** – виявлення сутнісних ознак багатодітної сім'ї, систематизації напрямів соціально-педагогічної роботи з багатодітними сім'ями, характеристиці ефективних технологій соціально-педагогічної роботи з даною категорією сімей.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз праць представників пострадянського наукового простору дозволяє стверджувати, що багатодітні сім'ї, як правило, мають трьох і більше дітей. Основні проблеми сучасної багатодітної сім'ї – це матеріальні, житлово-побутові, на які, без сумніву, накладаються виховні, рекреативні та комунікативні. Крім того, необхідно враховувати, що існують різні типи багатодітних сімей, у тому числі й неблагополучні (їх значна кількість), у яких діти з'являються випадково, є небажані або є засобом для одержання різних матеріальних благ. Проте багатодітна сім'я, навіть неблагополучна, має чимало своїх проблем, які їй важче розв'язувати в наш час, коли утримання та виховання навіть одного-двох дітей позбавляє можливості задовольнити культурні потреби, що, звичайно, позначається на вихованні дітей.

Всі багатодітні сім'ї можуть бути розподілені на три категорії:

- сім'ї, багатодітність в яких запланована (наприклад, у зв'язку з національними традиціями, релігійними приписами, культурно-ідеологічними позиціями, традиціями сім'ї). Такі сім'ї відчувають багато труднощів, обумовлених малозабезпеченістю, тісністю житла, завантаженістю батьків (особливо матері), станом їх здоров'я, але у батьків є мотивація до виховання дітей;
- сім'ї, що утворилися в результаті другого і наступних шлюбів матері (рідше – батька), в яких народжуються нові діти. Дослідження показують, що такі сім'ї можуть бути і цілком благополучними, але їх членам властиве відчуття неповної сім'ї;
- неблагополучні багатодітні сім'ї, які утворюються в результаті безвідповідальної поведінки батьків, алкоголізму, асоціального способу життя. Діти з таких багатодітних сімей особливо часто потребують допомоги, реабілітації, страждають від хвороб і недорозвиненості. У разі втрати батьківської опіки їх долю особливо важко влаштувати, бо сімейне законодавство перешкоджає поділу дітей з однієї сім'ї, а усиновити 3-7 дітей різного віку та різного ступеня соціальної дезадаптації далеко не завжди можливо.

Єдиного трактування у визначенні «багатодітності» в нашій країні до цих пір немає. Багатодітною в демографії називають сім'ю з п'ятьма і більше дітьми, а в соціальній політиці, коли мова йде про те, яким саме сім'ям треба надавати допомогу в першу чергу, критерієм виступає наявність у сім'ї трьох і більше неповнолітніх дітей. Так, демограф В. А. Борисов вважає сім'ї з 1-2 дітьми малодітними, оскільки вони ні за яких умов не забезпечують нормального заміщення поколінь. Виходячи з тієї ж логіки, він вважав сім'ї з 3-4 дітьми середньодітною, а сім'ї з п'ятьма і більше дітьми – багатодітними. Сьогодні, коли багатодітній вважається сім'я з трьома дітьми, а не з п'ятьма, як 20 років тому, деякі автори, в тому числі І. О. Шевченко, пропонують вживати термін «велика сім'я». Демограф А. Б. Синельников ділить сім'ї за кількістю дітей на три групи:

- сім'ї з однією дитиною;
- сім'ї з двома дітьми;
- сім'ї з трьома і більше дітьми [3].

Відповідно до законодавства про соціальний захист населення («Про державну допомогу сім'ям з дітьми»), сім'ї вже з трьома дітьми визнаються багатодітними і користуються певними пільгами. Це пояснюється не тільки тим, що таких сімей дуже мало (за даними перепису 2002 р., вони становлять лише 3% загального числа домогосподарств та 7% числа сімей з дітьми до 18 років, але і тим, що саме населення в наш час вважає ці сім'ї багатодітними.

В Україні майже 400 тисяч сімей мають трьох і більше дітей [2], у багатодітних сім'ях виховується близько 20 % всіх дітей в країні. Багатодітні сім'ї становлять близько 4 % від загальної кількості українських сімей[3].

Зазначимо, що близько 76,4 % від загальної кількості українських сімей з трьома і більше дітьми живуть за межею бідності [4]. Багатодітна сім'я – це міні-соціум зі своїми внутрішніми законами: дитина в ній виявляється і в ролі старшого, і в ролі молодшого, він повинен налагоджувати контакти з кожним членом сім'ї, спілкуватися з дітьми як своєї, так і протилежної статі, вчитися поступатися і наполягати на своєму, проявляти гнучкість і великодушність. У таких сім'ях формуються сприятливі умови виховання, оскільки діти зростають у великому колективі, як правило, з раннього віку привчаються виконувати певні обов'язки і допомагати один одному. Свідоме планування числа дітей змушує батьків уявити собі, як вони будуть їх утримувати, і яке виховання і освіту отримають ці діти. Вважають, що багатодітним сім'ям надається багато пільг і великі розміри допомоги. Насправді це найбільш вразлива категорія населення, а дохід на кожного члена сім'ї менше прожиткового мінімуму. Але, попри труднощі, діти виховуються в турботі і любові своїх близьких.

Соціально-педагогічна робота – різновид соціально-педагогічної діяльності, який здійснюється в певній соціальній інституції та який спрямований на точно визначений об'єкт впливу; засіб реалізації соціальної політики, як соціальний локатор, який визначає наслідки соціальної політики, і як діяльність із надання різного роду захисту, допомоги та підтримки людині, сім'ї чи спільноті у складних життєвих ситуаціях.

Соціальна робота з багатодітною сім'єю – це система взаємодії соціальних органів держави і суспільства та сім'ї, спрямована на

поліпшення матеріально-побутових умов життєдіяльності сім'ї, розширення її можливостей у здійсненні прав і свобод, визначених міжнародними та державними документами, забезпечення повноцінного фізичного, морального й духовного розвитку усіх її членів, залучення їх до трудового, суспільно-творчого процесу.

Основні напрямки соціальної роботи з багатодітною сім'єю – це соціальна профілактика, соціальна допомога, соціальний патронаж, соціальна реабілітація, надання їй соціально-психологічної, психолого-педагогічної, соціально-медичної, юридичної, інформативно-консультативної, психотерапевтичної допомоги та підтримки з метою вдосконалення її життєдіяльності. У своїй роботі соціальний педагог має керуватися нормативними документами щодо соціального захисту дитини та охорони дитинства: Законом України «Про охорону дитинства», Конвенцією з прав дитини, Національною програмою «Діти України» та іншими відповідними нормативними документами МОН України й усіх ланок органів управління освітою.

Соціально-педагогічна робота з багатодітними сім'ями – це різновид соціально-педагогічної діяльності, який здійснюється у певній соціальній інституції та який спрямований на точно визначений об'єкт впливу; діяльність із надання різного роду захисту, допомоги та підтримки дитини, сім'ї у складних життєвих ситуаціях [5].

Соціально-педагогічна робота поєднує в собі кілька аспектів, котрі характеризують її як єдність таких складників: надання допомоги окремій людині чи групі людей (сім'ї), які опинилися в складній життєвій ситуації, шляхом підтримки, консультування, реабілітації, патронажу та інших видів соціальних і психолого-педагогічних послуг, актуалізація потенціалу самодопомоги осіб, які опинилися в скрутній ситуації.

Соціально-педагогічна робота з багатодітною сім'єю складається з певних технологій [4, с. 25]. Соціально-педагогічну технологію варто розуміти як спосіб взаємодії соціального педагога (соціального працівника) із клієнтом, що забезпечують його соціалізацію (самовизначення і саморозвиток) у наявних чи спеціально створюваних умовах. Схарактеризуємо найбільш ефективні технології соціально-педагогічної роботи з багатодітними сім'ями.



Соціально-педагогічний моніторинг сім'ї – це науково обґрунтована система періодичного збору, узагальнення та аналізу інформації про процеси, які відбуваються в сім'ї, прийняття на цій основі стратегічних та тактичних рішень.

Технологія соціально-педагогічної діагностики – спеціально організований процес пізнання, в якому відбувається підбір інформації про вплив на особистість і соціум соціально-психологічних, педагогічних, екологічних і соціологічних факторів з метою підвищення ефективності педагогічних впливів. Стосовно багатодітних сімей технологія соціально-педагогічної діагностики має дуже важливе значення, оскільки вичленення і поглиблене вивчення основних проблем кожної конкретної сім'ї обумовлює подальшу ефективність соціально-педагогічної роботи з даною категорією сімей. На основі діагнозу виділяються пріоритети і здійснюється вибір у наданні тієї чи іншої соціально-педагогічної допомоги.

Реабілітаційна робота як технологія соціально-педагогічної роботи з даною категорією сімей спрямована на відновлення виховного потенціалу сім'ї, захист прав членів родини у кризових ситуаціях, зміну соціального та сімейного статусу окремих членів сім'ї [5, с. 25].

Технологія «оцінка потреб сім'ї» – це процес збору, узагальнення й аналізу інформації щодо стану та життєвих обставин сім'ї з метою визначення необхідних видів соціальних послуг, соціальної допомоги, методів втручання, спрямованих на зміну ситуації в сім'ї чи поведінки її членів на краще [1, с. 96].

Технологія соціальної адаптації дозволяє здійснювати не тільки пристосування індивіда до нових соціальних умов, а й реалізацію його потреб, інтересів і прагнень.

У роботі з багатодітними сім'ями певну позицію займає технологія соціальної терапії, як цілеспрямований процес практичного впливу відповідних державних структур, громадських організацій та об'єднань на конкретні форми прояву соціальних відносин або соціальної дійсності, тісно пов'язаний з психотерапією, в якій використовуються методи впливу на психіку. Ці дії засновані на психологічних теоріях і методах і включають в себе систематичні, цілеспрямовані заходи з надання допомоги особі або

групі осіб у питаннях врегулювання почуттів, імпульсів, думок відносин і зняття психологічних симптомів, які викликають занепокоєння, дискомфорт у клієнтів [4, с. 208 ].

Технологія профілактичної роботи з багатодітними сім'ями є однією з перспективних і важливих в соціально-педагогічній роботі. Вона спрямована на попередження неконструктивної взаємодії між членами сім'ї, різних форм насильства, помилок у сімейному вихованні, формування різних видів залежності у членів сім'ї, виявлення потенційно неблагополучних сімей.

У роботі з багатодітною родиною соціальному педагогу необхідно сконцентрувати зусилля на пропаганді здорового способу життя, сприяти посиленню ролі батьків у вихованні дітей за допомогою залучення їхньої уваги до проблем дітей в сім'ї, школі, на вулиці. В якості однієї з форм соціально-педагогічної роботи можуть виступати лекторії, конференції для батьків із залученням фахівців з органів соціального захисту, охорони здоров'я, освіти [1, с. 96].

Одним з видів технологій соціально-педагогічної діяльності є технології соціального консультування. Це кваліфікована порада, допомога особам, які відчують різні проблеми, з метою їх соціалізації, відновлення та оптимізації їх соціальних функцій, вироблення соціальних норм спілкування [5].

Представлені технології соціально-педагогічної роботи реалізуються у практичній діяльності соціального педагога шляхом використання різноманітних методів, прийомів та форм соціально-педагогічної роботи.

Допомога соціального педагога багатодітним сім'ям в умовах загальноосвітнього навчального закладу може здійснюватися за такими формами та методами:

- організація зустрічей батьків з фахівцями, психологами, медичними працівниками та працівниками правоохоронних органів;
- вирішення проблем організації праці та побуту, здорового способу життя;
- психолого-педагогічна допомога і освіта батьків (педагогічна просвіта);
- організація сімейних клубів, шкіл сімейного життя, недільних шкіл;

- психологічна корекція сімейних відносин в процесі сімейного психологічного консультування;
- підбір спеціальної літератури з питань статевого виховання дітей, медичних проблем;
- правове просвітництво в багатодітних родинах;
- консультації з питань професійної орієнтації підлітків;
- психотерапевтична допомога матерям та іншим членам родини;
- організація соціальним педагогом сприятливого соціального середовища в сім'ях;
- створення виробничих ділянок з метою забезпечення умов для здобуття дітьми деяких професійних навичок;
- збагачення вибору форм і видів дозвільної діяльності у навчальних закладах і за місцем проживання, секції, гуртки, «групи зустрічей»;
- квотування робочих місць для підлітків, що є важливою умовою ефективного успішного функціонування дитини в соціумі;
- організація системи допрофесійної освіти і додаткової соціальної освіти підлітків і молоді з багатодітних сімей (курси лекцій з психології, організація здорового способу життя, курс планування кар'єри, домоведення, тренінги спілкування, самопізнання, заняття з навчання раціонального використання часу);
- ознайомлення зі службою екстреної психологічної допомоги. («Телефон довіри» надає заочні психологічні послуги дітям, підліткам та батькам, що зазнають труднощі в спілкуванні і вихованні дитини. Діти та їхні батьки можуть зателефонувати за телефоном довіри для зниження психологічного дискомфорту і зміцнення почуття психологічної захищеності);
- допомога дітям у подоланні труднощів у навчанні;
- допомога у вирішенні проблем особистого зростання;
- адаптація в кризові періоди;
- допомога школярам у виборі вірного напрямку в спілкуванні з однолітками або комунікативної переорієнтації;
- допомога у виборі освітнього шляху;
- організація дозвілля дітей та їх батьків;
- збір коштів та речей для багатодітних сімей;

- навчання способам підвищення самооцінки;
- духовне просвітництво дітей та батьків;
- щорічне проведення науково-практичних конференцій з проблемних тем за участю всіх зацікавлених осіб: педагогів, психологів, валеологів, шкільних медиків, працівників правоохоронних органів та ін.;
- переконливе, докладне роз'яснення батькам шкоди фізичного покарання і його наслідків. Чим чисельніша сім'я, тим вище рівень конфліктності в ній між батьками і дітьми і тим частіше батьки застосовують фізичну силу, щоб тримати дітей у покорі;
- допомога в подоланні передбачуваних життєвих змін;
- інформування про роботу різних служб. Дітям з неблагополучних багатодітних сімей необхідно повідомити номери різного виду телефонів довіри: екстреної допомоги, телефону довіри для дітей та підлітків, молодіжний телефон довіри тощо, телефони різних центрів. Це можуть бути: міжшкільний центр соціально-психологічної допомоги, психолого-медико-соціальний центр допомоги дітям і підліткам, центр соціально-педагогічної реабілітації, Центр сім'ї та дитинства, центр допомоги дітям, потерпілим від насильства тощо [4, с. 206].

Можна зазначити, що комплексне використання технологій, базуються на засадах гуманізації, демократизації та професійної активності соціального педагога.

**Висновки.** Отже, характеристика багатодітних сімей підтверджує унікальність й соціальну своєрідність даної категорії сім'ї, в якій поєднуються риси традиційних і нових сімейних укладів. Соціальний захист багатодітних сімей в першу чергу повинен бути орієнтований на превентивні та профілактичні заходи, які б сприяли попередженню труднощів у сім'ї. Уміле застосування дієвих соціально-педагогічних технологій, включаючи технології соціально-педагогічної роботи з соціально вразливими групами багатодітних сімей, може забезпечити прогресивний розвиток держави і вибір найбільш оптимального механізму суспільного функціонування. Соціальний педагог повинен пам'ятати, що багатодітна родина має як слабкі, так і сильні сторони. Тому при взаємодії з нею бажано спрямовувати зусилля на усунення слабких і зміцнення

сильних сторін, щоб сім'я усвідомила свої проблеми і знайшла власні сили для їх вирішення. Необхідно вдосконалювати форми, методи, технології роботи з багатодітними сім'ями в умовах загальноосвітнього навчального закладу. Соціальна робота з багатодітною родиною повинна базуватися на глибокому знанні специфіки цієї категорії сімей, соціальний працівник повинен бути добре підготовлений в професійному плані, бути освіченим, ерудованим, мати досить високим рівнем підготовки. Розглянуті в роботі соціальні технології є найбільш поширеними і вживаними в діяльності організацій та установ, що працюють у сфері соціального захисту, підтримки і допомоги багатодітним сім'ям.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Безпалько О. В. педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: [Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Безпалько. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 209 с.
2. Жевакіна Н. В. Особливості роботи соціального працівника з різними типами багатодітних сімей / Н. В. Жевакіна // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 13. – С. 127 – 139.
3. Закон України «Про охорону дитинства» станом на 18.10.2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2402>.
4. Харченко С. Я. Інноваційні технології соціально-педагогічної роботи з сім'ями «групи ризику»: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Я. І. Юрків; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 540 с.
5. Шахрай В. М. Технології соціальної роботи: [навч. посіб.] / В. М. Шахрай. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 285 с.
6. Соціальна робота в Україні / За ред. Зверєвої І. Д., Лактіонової Г. М. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 256 с.
7. Соціальна робота з молоддю сім'єю. Збірник теоретичних і методичних матеріалів для працівників соціальних служб для молоді. – Вип. 2. – К.: А.Л.Д., 1995. – 29 с.
8. Соціальна педагогіка / За ред. Капської А. Й. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с.
9. Соціальна робота: Технологічний аспект: Навч. посібник / За ред. А. И. Капської – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 236 с.
10. Социальная работа: Учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 480 с.
11. Трубавіна І. Поняття про соціально-педагогічну реабілітацію особистості й сім'ї // Проблеми педагогічних технологій. – Луцьк. – 2001. – №2. – С. 25 – 3.

**Т. Г. Куксова**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

## **АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ В УМОВАХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

*У статті проаналізовано погляди науковців щодо поняття «соціалізація студентів-першокурсників» і детально розглянуто особливості процесу соціалізації студентів-першокурсників. Особливу увагу присвячено труднощам та основним проблемам, з якими стикаються першокурсники в умовах вищого навчального закладу.*

**Постановка проблеми.** У зв'язку з початком нового історичного періоду розвитку України, виробленням стратегічного курсу держави на оновлення всіх сфер суспільного життя особливої значущості набуває проблема соціалізації молоді, зокрема студентів-першокурсників у ВНЗ. Молодь визначає майбутнє будь-якої цивілізованої країни, тому готовність юнаків і дівчат сприймати соціалізуючі впливи, які стають гарантом стабільності нашої держави на шляху до європейської та світової інтеграції. Законодавча база України містить перелік документів, у яких задекларовано провідні принципи забезпечення різних видів соціалізації студентської молоді у вищих навчальних закладах.

Водночас є всі підстави засвідчити наявність певної суперечності між завданням держави сформувати в молоді таку життєву позицію та світобачення, які дозволятимуть їй крокувати в ногу з часом, сповна реалізовувати свій творчий потенціал, докладати всіх зусиль для розбудови демократичного суспільства й отримувати задоволення від життя у ньому та неготовністю сучасних студентів до відповідального проектування програм власної життєдіяльності, небажанням зайняти якомога вищий освітньо-професійний статус, певною зневірою щодо власних можливостей, пасивністю при зіткненні з труднощами [5, с. 61].

У цьому контексті актуалізується питання соціалізації студентів-першокурсників вищих навчальних закладів, яка б якнайповніше забезпечувала його самовдосконалення та самореалізацію.

**Аналіз актуальних досліджень.** Інтерес до проблеми соціалізації студентів-першокурсників лежить у полі зору багатьох учених. Власне, студентство як соціальну групу вивчали такі науковці, як: С. Вітвицька, А. Власенко, І. Зимняя, В. Лісовський, Л. Сокурнянська та ін. Проблемам соціалізації студентської молоді приділяли увагу: Б. Ананьєв, О. Безпалько, С. Савченко та ін. Проблеми соціальної адаптації студентів розкривали такі дослідники: Л. Зданевич, В. Сорочинська, С. Шашенко та ін. Зокрема, процес соціалізації студентів у вищому навчальному закладі досліджували М. Галагузова, Н. Голованова, А. Ковальова, І. Ліпський, М. Шилова та ін.

Аналіз наукових розвідок, показав, що існує велика кількість досліджень щодо самого процесу соціалізації особистості, факторів, інститутів та агентів соціалізації, але, на жаль, недостатньо вивченою залишається проблема соціалізації студентів-першокурсників, що зумовлюється їхніми віковими соціально-психологічними особливостями, а також специфікою навчально-виховного процесу університету, який розгортається у спеціально створеному соціально-виховному середовищі.

**Мета статті** – аналіз проблеми соціалізації студентів-першокурсників в умовах вищого навчального закладу.

**Виклад основного матеріалу.** Саме поняття «соціалізація» філософський словник тлумачить як процес засвоєння й розвитку індивідом соціально-культурного досвіду, трудових навичок, знань, умінь, норм, цінностей, традицій, що нагромаджуються й передаються від покоління до покоління, як процес включення індивіда в систему суспільних відносин і формування в нього соціальних якостей [6, с. 441].

Із соціально-педагогічної точки зору І. Зверева, А. Капська, Н. Лавриченко, С. Савченко вважають, що соціалізація відображає шлях формування особистості в конкретному соціокультурному середовищі. А Г. Авер'янова, Н. Дембицька, В. Москаленко розуміють соціалізацію як входження індивідів у суспільство через різні спільноти, колективи, групи, засвоюючи їхні норми, ідеали, цінності завдяки вихованню й навчанню. Інакше кажучи, у широкому розумінні соціалізація, з погляду вище зазначених учених, означає розвиток людини як соціальної істоти, становлення її як особистості [1, 5].

У такому контексті період соціалізації студентів-першокурсників визначаємо як процес їх включення в розмаїття суспільного життя й супроводжується досягненням соціальної зрілості, розширенням особистого світогляду, формуванням ціннісних орієнтацій, професійним становленням.

Дослідниця Л. Дябел зазначає у своїх працях, що соціалізація студента-першокурсника – процес формування конкретного соціального типу особистості, що визначається умовами навчально-виховного середовища й відбувається внаслідок системного соціально-педагогічного соціалізуючого впливу [4, 6].

Вважаємо за необхідне зазначити, що існує також інше визначення, в якому поняття «соціалізація студентів-першокурсників» трактується як процес входження студента-першокурсника в нове соціальне середовище (колективи університету, академічної групи), засвоєння та відтворення соціальних норм і цінностей, притаманних цьому середовищу, оволодіння відповідними ролями та функціями. Це двосторонній процес, який передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію в умовах соціально-педагогічної співтворчості усіх учасників процесу (адміністрації закладу, викладачів, куратора, батьків, членів академічної групи і самого студента-першокурсника) [2, с.35].

У результаті аналізу наукових джерел можемо стверджувати, що засвоєння студентами соціального досвіду має певну специфіку, яка полягає в тому, що набуття такого досвіду відбувається в процесі вивчення різних навчальних дисциплін. На відміну від трудового колективу, у якому працівники диференціюються за віком, досвідом, статусом, студенти оволодівають майбутньою професією в рівних умовах. Суттєва відмінність виявляється у позанавчальній діяльності, де процес соціалізації є більш індивідуалізований, а його результати залежать від особистісних якостей студентів.

У зв'язку зі вступом до ВНЗ, соціалізація особистості, а конкретніше психологічна та соціальна адаптація, виступають для студента-першокурсника нагальною необхідністю. Психологічна адаптація визначається пристосуванням студента до норм поведінки та



студентської групи. Соціальна адаптація відбувається в результаті активного пристосування студентів до умов соціального середовища ВНЗ, формування в них адекватної системи відносин із соціальними об'єктами та суб'єктами, позитивної інтеграції в академічну групу, спрямованої діяльності щодо засвоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм студентського життя й цінностей соціального середовища ВНЗ.

Важливим для нашого дослідження є висновок С. Вітвицької, яка виокремлює труднощі процесу соціалізації першокурсників. До них дослідниця відносить: негативні переживання, пов'язані з виходом вчорашніх учнів зі шкільних колективів; невизначеність мотивації вибору професії; невміння здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки й діяльності; пошук оптимального режиму навчання та відпочинку в нових умовах; налагодження побуту й самообслуговування, особливо при переході з домашніх умов до умов проживання в гуртожитку; відсутність навичок самостійної роботи, невміння планувати розпорядок дня.

Перелік цих труднощів вказує, що одні з них є об'єктивними, а інші – суб'єктивними, але всі вони, на думку дослідниці, пов'язані з низьким рівнем шкільної підготовки, недостатнім вихованням у сім'ї та школі [3, с. 89].

Логіка дослідження вимагає виокремлення основних проблем студентів-першокурсників, з якими вони стикаються у процесі соціалізації. Р. Чубук виділяє чотири таких проблеми. Далі схарактеризуємо кожную з них.

Перша проблема полягає в тому, що до закінчення середньої школи студенти перебували під опікою батьків, учителів, які їх супроводжували, несли за них відповідальність. Натомість, коли вони стали студентами ВНЗ, то набули прав та обов'язків дорослої людини, яка повинна бути спроможною вирішувати власні проблеми й нести відповідальність за власне життя, вчинки та поведінку. Проте численні дослідження констатують, що майже всі першокурсники виявляються невідповідними до самостійного життя, тому вирішення особистих, соціальних і побутових проблем, з якими студенти стикаються з перших днів навчання у ВНЗ є для них психологічним випробуванням, що супроводжується емоційними переживаннями, стресами та розчаруванням.

Другою проблемою на шляху першокурсника стає ситуація пристосування до нового середовища, вимог до навчання та проживання, нового статусу «студента». Нові дорослі люди, які їх оточують, віддаленість від батьківської сім'ї – усе це співпадає з низкою психологічних станів.

Третьою проблемою цього періоду є абсолютна свобода дій, яку студенти отримали вийшовши з-під опіки батьків, що сприймається ними неадекватно, оскільки вони не уявляють, що можна робити та як розпорядитися з таким привілеєм, як свобода, якої в них до цього часу не було, а зараз є і в необмеженій кількості.

Четвертою проблемою студентів є підвищення інтересу до моральних проблем (мета, обов'язки, любов тощо). Недостатність життєвого досвіду в цьому віці призводить до того, що бажання та прагнення розвиваються раніше, ніж воля й характер, а в результаті – студенти плутають ідеали з ілюзіями, романтику з екзотикою [7, 63].

**Висновки.** Отже, у результаті аналізу багатьох наукових розвідок щодо проблеми соціалізації-першокурсників в умовах вищих навчальних закладів підтримуємо думку науковців, що процес соціалізації першокурсників відіграє суттєву роль у самореалізації та самоствердженні особистості студента. А до основних проблем даного явища належать: набуття нових прав та обов'язків дорослої людини; пристосування до нового середовища, вимог до навчання та проживання, нового статусу «студента»; пошук оптимального режиму навчання й відпочинку в нових умовах, налагодження побуту та самообслуговування, невміння планувати розпорядок дня; необмежена кількість свободи дій; підвищення інтересу до моральних проблем; невизначеність мотивації вибору професії.

Доцільно також зазначити, що результатом соціалізації студента є: вироблення та трансформація власної системи поглядів на життя й ціннісні орієнтації, формування життєвого ідеалу; засвоєння культури людських взаємин і соціально-професійних функцій; формування індивідуального стилю навчально- професійної діяльності та власної моделі моральної поведінки; опанування професійною діяльністю та формами ділового й міжособистісного спілкування. Крім того вважаємо за необхідне

наголосити на тому, що для особистісного розвитку та професійного становлення студентам-першокурсникам необхідна цілеспрямована допомога, підтримка й супровід на професійному рівні.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Авер'янова Г. М. Особливості соціалізації молоді в умовах трансформації суспільства : монографія / Г. М. Авер'янова, Н. М. Дембицька, В. В. Москаленко. – К. : «ППП», 2005. – 306 с.
2. Блажієвська С. С. Особливості соціальної адаптації студентів-першокурсників до навчання у вищому навчальному закладі / С. С. Блажієвська, Ю. І. Волчелюк // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2013. – № 1 (7). – С. 34 – 37.
3. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.
4. Дябел Л. І. Соціалізація студентів-першокурсників в умовах педагогічного університету : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Л. І. Дябел. – К., 2008. – 25 с.
5. Дябел Л. І. Соціальна адаптація студентів-першокурсників до умов педагогічного університету / Л. І. Дябел // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – К., 2004. – № 2 (7). – С. 61 – 67.
6. Философский словарь / под ред. И. Т. Флорова. – М. : Политиздат, 1987. – 479 с.
7. Чубук Р. В. Студентська молодь як об'єкт роботи соціального педагога / Р. В. Чубук // Наукові праці Миколаївського державного гуманітарного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Сер. : Педагогічні науки. – 2008. – Т. 97, Вип. 84. – С. 60 – 64.

УДК 37.013.42-51:316.356.2-058.855

**С. В. Лозицький**

*Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

### **ДОСВІД ФУНКЦІОНУВАННЯ ІНСТИТУТУ ПРИЙОМНИХ СІМЕЙ ЗА КОРДОНОМ**

*У статті висвітлено досвід функціонування інституту прийомних сімей за кордоном. Окреслено типи прийомних сімей, які існують в зарубіжних країнах.*

**Постановка проблеми.** На початку ХХІ століття прагнення наблизити теорію і практику соціальної роботи в українському суспільстві до визнаних світових стандартів усе більше актуалізує проблему пошуку і

впровадження інноваційних методів соціальної підтримки найбільш уразливих категорій населення – дітей-сиріт. Поряд із тим, практичний досвід багатьох країн Європи, переконливо доводить значну успішність соціалізації дітей-сиріт в сімейному оточенні ніж в умовах інтернату. Але вітчизняний інститут прийомних сімей, започаткований Українським інститутом соціальних досліджень за підтримки міжнародних організацій, зокрема представництва ЮНІСЕФ в Україні, нині не в змозі забезпечити потреби всіх дітей-сиріт країни, тому вивчення досвіду організації інституту прийомних сімей у зарубіжних країнах є на часі. Цим і визначається актуальність цієї публікації.

**Аналіз актуальних досліджень.** Соціально-педагогічна робота з прийомними сім'ями стала предметом наукових інтересів багатьох науковців, зокрема О. Безпалько, І. Зверева, І. Пеша, І. Трубавіна та ін. Проблема історії створення та розвитку прийомних сімей за кордоном, а саме фостерна сім'я, що становить альтернативу кровної сім'ї, її типи знайшла відображення у наукових розвідках С. Грищенко, В. Козубовського, О. Пічкара, О. Романовської та ін.

**Мета статті** – вивчення досвіду організації інституту прийомних сімей за кордоном.

**Виклад основного матеріалу.** В контексті вивчення досвіду функціонування інституту прийомних сімей за кордоном вважаємо за доцільне обрати такі країни як Угорщина, Молдова, Великобританія, США, Індія та Китаї, що мають багатовікову історію та значні здобутки. Так, у XIX столітті бере початок історія прийомної сім'ї в Угорщині як усвідомлена суспільством необхідність опікуватися дітьми, яких покинули батьки, або ж якими батьки не в змозі опікуватися, або які залишилися сиротами [1, с. 9]. Вітчизняний дослідник С. Грищенко доводить, що нині в країні функціонують різноманітні види прийомних сімей, а саме:

- короткострокова прийомна сім'я (час перебування дитини до 3-х місяців);
- прийомна сім'я в надзвичайних ситуаціях (опіка над дитиною до 3-х днів);

- довгострокова прийомна сім'я (тривалий термін перебування дитини, тобто постійне проживання в сім'ї);
- прийомна сім'я для підлітків;
- прийомна сім'я для дітей з особливими потребами;
- часткова прийомна сім'я;
- прийомна сім'я для неповнолітніх правопорушників;
- прийомна сім'я як попереднє усиновлення;
- прийомна сім'я для груп братів і сестер;
- прийомна сім'я для мами з дитиною [1, с. 10 – 11].

Вітчизняний науковець І. Доля зазначає, що нині в Молдові діє проект професійних прийомних батьків, у межах якого виокремлюють чотири види фостерінгу (прийомних сімей), а саме:

- терміновий фостерінг (перебування дитини в прийомній родині до 48 годин, якщо дитина знаходиться в небезпеці в своїй сім'ї або її знайдено на вулиці);
- моментальний фостерінг( у випадку смерті батьків, що передбачає термін перебування дитини у прийомній родині до шести тижнів, до моменту вирішення питання її подальшого влаштування);
- короткотерміновий фостерінг( дитина перебуває у прийомній родині до одного року);
- довготерміновий фостерінг (час перебування дитини у прийомній родині продовжується до 18-річного віку) [2, с. 19].

У працях Х. Салмон наголошується на тому, що відповідно до чинного законодавства Великобританії опіка в прийомній сім'ї є видом тимчасової опіки, коли дитина перебуває за межами біологічної сім'ї, в той час як за нею доглядає інша родина, за певне матеріальне заохочення [3, с. 12]. Варто зазначити, що у Великобританії питанням влаштування дітей у прийомну сім'ю опікуються органи місцевої влади та спеціалізовані приватні агентства на рівних засадах. До компетенції агентств належить допомога у пошуку прийомних батьків, а також питання опіки «проблемних» дітей [3, с. 13].

С. Грищенко доводить, що досить цінним є вивчення досвіду США в організації діяльності прийомних сімей. Варто зазначити, що в США досить

поширеним є такий вид прийомних родин як «прийомна сім'я», що передбачає короткострокове перебування «проблемних» дітей окремо від їх біологічних батьків чи усиновителів. Основною метою створення такого виду прийомних сімей є надання батькам можливості відпочити [1, с. 4].

В Індії влада країни звертається до заможних громадян Європи і США з пропозицією взяти в свої родини прийомних дітей із дитячих будинків Індії [1, с. 5]. При цьому, держава гарантує усиновителям спрощену систему оформлення необхідних документів на вивіз дитини за межі країни, що триває не більше 45 днів. На противагу Індії, уряд Китаю встановив певні обмеження для осіб, які мають право створювати прийомну сім'ю. Так, люди, які страждають від ожиріння, особи старше 50 років, незаміжні або люди, розлучені більше двох разів не мають права створювати прийомну сім'ю [1, с. 5].

**Висновки.** На основі аналізу наукової літератури доведено, що досвід функціонування інституту прийомних сімей закордоном налічує існування багатовікової практики. Крім того, нині спостерігається тенденція до його інновації, що створює можливості залучення певних аспектів діяльності прийомних сімей закордоном до регулювання проблем організації діяльності і механізму створення прийомних сімей в Україні.

Перспективи подальших досліджень: вивчення зарубіжного досвіду діяльності прийомних сімей в Німеччині, зокрема умови та реалії соціального виховання дітей-сиріт в прийомних сім'ях країни.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Грищенко С. Міжнародний досвід у розвитку інституту прийомної сім'ї (фостерінгу): Зміна акцентів / С. Грищенко // Вісник представництв Everychild в Україні. – 2003. – № 1. – С. 6 – 11.
2. Доля І. Упровадження ефективних форм виховання в системі державної та сімейної опіки: міжнародний досвід та уроки для України. (Регіональний філіал НІСД у м. Донецьку) / І. Доля [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/Monitor/March08/04.htm>
3. Салмон Х. Короткий огляд розвитку прийомних сімей у Великобританії / Х. Салмон // Вісник представництв Everychild в Україні. – 2003. – № 1. – С. 12 – 17.

Т. А. Притака

*Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

**ПРОФІЛАКТИКА НАСИЛЬСТВА СЕРЕД  
УЧНІВ ВІЙСЬКОВИХ ЛІЦЕЇВ-ІНТЕРНАТІВ  
ЯК АКТУАЛЬНА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

*У статті, на основі аналізу теоретичної бази проблеми насильства серед учнів, здійснено спробу виокремити напрями профілактики насильства серед учнів військових ліцеїв-інтернатів.*

**Постановка проблеми.** Проблема насильства над дітьми, зокрема й у освітніх навчально-виховних закладах, сьогодні хвилює науковців і педагогів, усю громадськість у цілому.

Право дітей нашої країни на захист від усіх форм насильства гарантується статтями 28, 52 Конституції України, відповідно до змісту яких ніхто не може бути підданий катуванню, жорстокому, нелюдському або такому, що принижує його гідність, поводженню чи покаранню. Також у статті 10 Закону України «Про охорону дитинства» зазначено, що кожній дитині гарантується право на свободу, особисту недоторканність та захист гідності [6].

Проте в сучасному суспільстві проблема насильства в освітніх навчально-виховних закладах поступово посідає провідне місце серед найбільш загострених проблем сучасної педагогіки. Зокрема, згідно з результатами дослідження Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, проведених у київських школах, 34 % учнів були жертвами цькування, 43 % – знущалися над однолітками хоча б раз у житті, а 13 % – були організаторами знущань. У сучасній школі дитина не відчуває себе безпечно і комфортно, хоча саме тут повинні бути створені комфортні умови для всебічного розвитку особистості. Комфортно себе відчувають лише 58 % учнів, 28 % – часто конфліктують з учителями [5].

Отже, актуальною залишається резолюція, ухвалена 57-ю сесією Генеральної Асамблеї ООН № 57 (березень 2004 року), в якій

стверджується необхідність активізації досліджень проблеми насильства над дітьми: розробки ефективних методів діагностики, корекції насильницької поведінки учнів та організації ефективних профілактичних заходів щодо попередження їх схильності до насильства.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблему насильства досліджували, зокрема, Р. Арон, К. Вільсон, Ш. Волін, Г. Ковганич, Г. Моргентау, Р. Нібур, В. Радула та інші. Зарубіжні дослідники Х. Лейманн, Д. Лейн, К. Лоренц вивчали проблеми, що пов'язані з процесом психологічного та фізичного насильства. Американські науковці Д. Вебстер, М. Грін, Д. Елліот, Дж. Кліффорд, Р. Лоуренс, Д. Олвеус, Дж. Фейнштейн та інші визначили основні підходи щодо трактування поняття «шкільне насильство». Причини та наслідки жорстокої поведінки школярів, третирування учнів учнями висвітлені у роботах О. Кочемировської, Н. Макстмової, Ю. Онишко, В. Ролінського, А. Чернякової, М. Шабінського та інших.

Профілактиці насильства щодо підлітків теж присвячено низку досліджень: соціально-педагогічні умови профілактики насильства серед підлітків розкривали О. Дроздов та В. Ролінський, шляхи запобігання та подолання третирування серед учнів загальноосвітніх шкіл США досліджувала А. Чернякова, М. Шабінський звернув увагу на насильство у школі і його попередження засобами громадянського виховання на прикладі роботи французької початкової школи.

Попри значний науковий фонд щодо висвітлення проблеми насильства в освітніх навчально-виховних закладах, варто зауважити, що проблема насильства серед учнів військових ліцеїв-інтернатів не стала предметом окремого наукового дослідження.

**Мета статті** – на основі аналізу теоретичної бази проблеми насильства серед учнів виокремити напрями профілактики насильства серед учнів військових ліцеїв-інтернатів.

**Виклад основного матеріалу.** Проблему насильства прийнято вважати насамперед психологічною і юридичною. Проте говорячи про насильство над дітьми або про акти насилля, що вчинюються дітьми, необхідно зауважити, що, хоча механізми такої поведінки дитини розкриваються у психології, а методи боротьби із проявами



насильства – у юриспруденції, проблемою попередження насильства серед неповнолітніх має активно опікуватися педагогічна наука, адже навчання й виховання дитини – прерогатива освітньо-виховних закладів.

У соціально-педагогічному словнику під редакцією В. Радула термін «насильство» визначається як застосування індивідом чи соціальною групою різних форм примусу стосовно інших індивідів, соціальних груп з метою набуття чи збереження економічного і політичного панування, завоювання тих чи інших прав чи привілеїв [8].

Більш широко поняття «насильство» розкриває Енциклопедія для фахівців соціальної сфери, визначаючи стрижневою змістовою одиницею досліджуваного поняття не лише застосування індивідом чи соціальною групою різних форм примусу, а й загрозу застосування фізичної сили або психологічного впливу як протиправного вияву власної волі особою або групою осіб стосовно інших [3].

Ми, з огляду на предмет нашого дослідження, більш детально зупинимося на висвітленні проблеми насильства в освітніх закладах.

Більшість досліджень феномену «шкільне насильство» належить американським науковцям, оскільки США зіткнулись з окресленою проблемою наприкінці 90-х рр. минулого століття і мають корисний досвід її подолання. Вітчизняні компаративісти, зокрема А. Чернякова, М. Шабінський, досліджують різні аспекти функціонування американської школи, зокрема виховання учнів у дусі ненасильства та толерантності.

Поняття «шкільне насильство» в наукових дослідженнях американських психологів і педагогів Д. Еліота, Д. Олвеуса, Дж. Фейнштейна розглядається як такий різновид насильства, за якого до учнів застосовується сила з боку інших учнів чи вчителів [9]. Російські науковці Н. Зінов'єва та Н. Михайлова вважають, що «шкільне насильство» – це різновид насильства, за якого має місце застосування сили не лише між дітьми або вчителями стосовно учнів, але і, що є менш поширеним для нашої культури, учнями стосовно вчителя [4, с. 45].

Українською дослідницею А. Черняковою (на основі узагальненого аналізу психолого-педагогічних розвідок американських науковців Д. Вебстера, М. Гріна, Д. Елліота, Дж. Кліффорда, Р. Лоуренса,

Дж. Фейнштейна та інших) проаналізовано підходи до трактування поняття «шкільне насильство» [9, с. 17], а також виокремлено основні види насильства щодо дітей: фізичне, психологічне (емоційне), сексуальне, економічне, духовне [9, с. 21].

Останнім часом увагу дослідників, привертають нові форми прояву насильства, такі як: «буллінг» (І. Кон, Д. Олвеус, А. Чернякова та інші), «моббінг» (Х. Лейманн, К. Лоренц та інші), «кібербуллінг» (Л. Найдьонова, П. Сміт та інші).

У сучасному науковому фонді, у теоретико-методологічному плані остаточно не розв'язаним залишається питання детермінант (зовнішніх і внутрішніх), що обумовлюють насильство, агресивну поведінку учнів у середніх навчальних закладах. Соціальне значення проблеми визначає необхідність вивчення соціокультурних чинників формування насильницької поведінки учнів. На нашу думку, ця проблема заслуговує на особливу увагу.

Під детермінацією розуміємо сукупність факторів, що обумовлюють, провокують чи активізують насильницьку поведінку [1].

Узагальнюючи результати моніторингових досліджень, а саме Віктимологічні опитування, проведені за підтримки Департаменту юстиції США, Національного центру досліджень групової злочинності в американських школах і Національного центру шкільної безпеки, українська дослідниця А. Чернякова визначила найбільш загальні групи детермінант формування насильницької поведінки в учнів, серед яких американські науковці виділяють зовнішні та внутрішні [9].

До зовнішніх детермінант феномену насильства серед учнів відносять:

- економічні детермінанти насильства;
- соціокультурні детермінанти насильства;
- соціальні детермінанти насильства;
- організаційно-педагогічні детермінанти насильства.

Внутрішніми (індивідуально-психологічними та біологічними) детермінантами феномену насильства визначають:

- індивідуально-психологічні характеристики;
- стан психологічного та фізичного здоров'я.

Ще одним важливим питанням у контексті завдання дослідження проблеми насильства є проблема профілактики насильства серед учнів військових ліцеїв-інтернатів, яка не стала предметом окремого наукового дослідження. Тому, вивчивши наукову літературу, спробуємо узагальнити досвід зарубіжних країн з впровадження освітньо-профілактичних програм та виокремити основні напрями роботи з попередження та подолання насильства серед учнів, які можуть стати основою для вітчизняних досліджень щодо розробки ефективних програм запобігання та подолання насильства серед учнів військових ліцеїв-інтернатів в Україні.

У енциклопедії соціальної роботи під профілактикою маються на увазі, насамперед, науково обгрунтовані і своєчасно вживані дії, спрямовані на: запобігання можливих фізичних, психологічних або соціокультурних колізій у окремих індивідів і груп ризику; збереження, підтримку і захист нормального рівня життя і здоров'я людей; сприяння їм у досягненні поставлених цілей та розкриття їх внутрішніх потенціалів [2].

Залежно від того, на якій стадії розвитку проблеми проводять профілактичну роботу, виділяють:

1) первинну профілактику (або просвіту) – діяльність, спрямовану на попередження виникнення та поширення певного негативного явища та проблем, пов'язаних із ним;

2) вторинну профілактику (або корекцію) – діяльність, спрямовану на попередження загострення негативних явищ та їх наслідків, на запобігання поглибленню соціальної дезадаптації осіб, яким властива асоціальна чи небезпечна поведінка;

3) третинну профілактику (або реабілітацію) – роботу, спрямовану на попередження рецидивів асоціальної або небезпечної поведінки серед осіб, яким така поведінка була властива раніше [3].

Українська дослідниця А. Чернякова проаналізувала досвід роботи щодо запобігання і подолання насильства в загальноосвітніх школах США, і виділила основні напрями профілактичної роботи в закладах освіти, залежно від категорії населення, на яку спрямована дана робота:

- 1) педагогічну профілактику;
- 2) соціально-педагогічну профілактику;
- 3) соціальну профілактику [9].

У своєму дослідженні А. Чернякова дає визначення поняття «педагогічна профілактика» як системи заходів педагогічного характеру, спрямованої на запобігання виникнення негативних проявів у поведінці, відхилень у розвитку, навчанні, вихованні учнів в умовах навчально-виховного процесу [9]. Успішність педагогічної профілактики забезпечується завдяки ефективному функціонуванню всіх суб'єктів шкільної системи (педагогів, допоміжного персоналу, учнів, батьків). Особливого значення набуває рання педагогічна профілактика, спрямована на попередження виникнення негативних проявів у поведінці учнів дошкільного віку та початкових класів.

Соціально-педагогічна профілактика, як різновид соціально-педагогічної діяльності, передбачає роботу з близьким оточенням дитини, зокрема, з батьками та сім'єю [9];

Соціальна профілактика, спрямована на дітей групи ризику в неорганізованих колективах – на позашкільних територіях, вулицях, з бездоглядними і безпритульними дітьми. Вона передбачає систематичну підготовку фахівців в галузі профілактики і включає потужну інфраструктуру соціально-педагогічної діяльності: сферу закладів освіти, медичні служби охорони здоров'я, соціальні служби, громадські організації та асоціації, партнерські ради, органи охорони порядку тощо [9].

Також, аналіз змісту інформаційних, соціальних, освітньо-профілактичних програм попередження та подолання насильства у середніх навчальних закладах (програма попередження третирування Д. Ольвеуса, програма «Безпечні школи», програма «Безпека», програма Фарста [7, с. 18] ), дозволив нам виокремити низку напрямів діяльності, які є спільними для фахівців різних країн у боротьбі з цією проблемою:

- 1) загальні профілактичні заходи;
- 2) створення безпечного середовища в школі;
- 3) просвітницька робота;
- 4) надання допомоги кривдникам;
- 5) підтримка жертв насильства;
- 6) спеціальна підготовка працівників школи;

7) підготовка вчителів до попередження та подолання насильства серед учнів в освітньому середовищі.

**Висновки.** Отже, як бачимо проблема профілактики насильства серед учнів є актуальною у сучасному суспільстві. Результати аналізу досвіду відповідної профілактичної роботи свідчать про її системність як одну із стрижневих характеристик. Означене детермінує наявність різних видів класифікаційних засад у контексті визначення напрямів профілактики насильства серед учнів військових ліцеїв-інтернатів. Такими засадами, за результатами нашого дослідження, визначено: соціальні характеристики категорій населення, щодо яких здійснюється профілактичний вплив; професійна приналежність цільової групи профілактичної роботи; стадія розвитку проблеми; ступінь індивідуалізації здійснення профілактичної роботи; місце об'єкта (об'єктів) профілактичного впливу у структурно-функціональній моделі випадку насильства.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Словарь конфликтолога. – СПб.: Питер, 2009. – 528 с.
2. Блум М. Профілактика в соціальній роботі / М. Блум // Енциклопедія соціальної роботи. – Т.2. – С. 369 – 375.
3. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.
4. Зиновьева Н. О., Михайлова Н. О. Психология и психотерапия насилия [Текст] : Ребенок в кризисной ситуации / Н. О. Зиновьева, Н. Ф. Михайлова. – СПб : Речь, 2003. – 248 с.
5. Насильство в українських школах. Звідки у дітей агресія? [Електронний ресурс] – Режим доступу : [http://ru.osvita.ua/school/school\\_today/22900/](http://ru.osvita.ua/school/school_today/22900/)
6. Про охорону дитинства [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua>.
7. Снижение уровня насилия в школах – как добиться перемен: Учебное пособие / Крис Гиттинс, Бельгия, 2006. – 119 с.
8. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В. В. Радула. – К.: «Екс Об», 2004. – 304 с.
9. Чернякова А. В. Педагогічні стратегії запобігання та подолання насильства в школах : досвід США : навчально методичний посібник / А. В. Чернякова. – Суми : Видавництво Вінниченко М. Д., 2010. – 240 с.

Є. Г. Пронін

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

## ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФІЛАКТИЧНОЇ РОБОТИ З ПОПЕРЕДЖЕННЯ ШКІЛЬНОГО НАСИЛЬСТВА

*У статті проаналізовано та розглянуто поняття «жорстокість», «наси́льство», «шкільне наси́льство», «профілактика попередження». Охарактеризовано організацію профілактичної роботи з попередження шкільного насильства серед учнів загальноосвітніх шкіл.*

**Постановка проблеми.** Пріоритетним завданням держави на сучасному етапі є подолання, запобігання та попередження шкільного насильства, про що свідчать нормативні документи та законодавчі акти: наказ МОН «Про вжиття заходів щодо запобігання насильству над дітьми»; Наказ Державного комітету України у справах сім'ї та молоді, Міністерства внутрішніх справ України, Міністерства освіти й науки України, Міністерства охорони здоров'я України «Порядок розгляду звернень та повідомлень з приводу жорстокого поводження з дітьми або реальної загрози його вчинення»; закони України «Про охорону дитинства»; «Про освіту» тощо.

У житті українських громадян насильство і жорстокість є нагальною і різнобічною проблемою. Сьогодні ми можемо спостерігати насильство і жорстоке ставлення до тварин, насильство в засобах масової інформації, на телебаченні, в діях людей на вулиці, рейдерство, воєнізовані конфлікти – усе це зумовлює прояви жорстокості й насильства взагалі, а в підлітковому середовищі це явище доповнюється тим, як в родині спілкуються її члени. Сім'я є головним джерелом агресивної поведінки підлітка. Ця проблема є багатоаспектною, вона домінує в свідомості, думках, словах українців. Тому необхідно розробляти інноваційні підходи і методи для її розв'язання.

**Аналіз актуальних досліджень.** Аналіз різних підходів до розуміння проблеми жорстокості і насильства у працях зарубіжних та вітчизняних дослідників (В. Коновалова; О. Мальцевої; В. Полубінського; Д. Рівмана;

В. Рибальської; А. Сітковського; А. Тулякова; В. Устинова; Л. Франка) дає змогу виявити неузгодженість у законодавстві і нормативно-правових актах. Основою проявів жорстокості й насильства, на думку цих учених, є віктимна поведінка, яка вивчається психологами. Проте сьогодні відсутня методика, яка б навчила, підказала, дала відповіді на запитання щодо подолання насильства серед учнів загальноосвітніх шкіл.

**Мета статті** – проаналізувати сутність поняття «шкільне насильство» та його види; узагальнити досвід організації профілактичної роботи з попередження шкільного насильства серед учнів загальноосвітніх шкіл.

**Виклад основного матеріалу.** На сучасному етапі відбуваються швидкі зміни в політичній, економічній, культурно-освітній сферах суспільного життя, що призводить до активізації негативних соціальних проявів, зокрема, шкільного насильства. Так, шкільне насильство є видом насильства, при якому має місце застосування сили між дітьми або вчителями по відношенню до учнів або, що в нашій культурі зустрічається вкрай рідко, учнями по відношенню до вчителя [2, с. 251].

У науково-педагогічній літературі шкільне насильство поділяється на емоційне і фізичне. Емоційне насильство викликає в жертви емоційну напругу, принижує його і знижує його самооцінку. Видами емоційного насильства є: глузування, присвоєння кличок, нескінченні зауваження, необ'єктивні оцінки, висміювання, приниження в присутності інших дітей і пр.; відторгнення, ізоляція, відмова від спілкування з жертвою (з дитиною відмовляються грати, займатися, не хочуть з ним сидіти за однією партою, не запрошують на дні народження і т. д.).

Під фізичним насильством розуміється застосування фізичної сили по відношенню до учня, співучневі, в результаті чого можливе нанесення фізичної травми [4, с. 1].

До фізичного насильства відносяться побиття, нанесення удару, потиличники, псування і відібрання речей та ін. Зазвичай, фізичне і емоційне насильство супроводжують один одного. Глузування і знущання можуть продовжуватися тривалий час, викликаючи у жертви травмуючі переживання [1, с. 3].

У науково-педагогічній літературі зазначається, що жертвою може бути будь-яка дитина, але, зазвичай, для цього вибирають того, хто слабший або якийсь відрізняється від інших. Найбільш часто жертвами шкільного насильства стають діти, які мають: фізичні недоліки; особливості поведінки; особливості зовнішності; нерозвинені соціальні навички; страх перед школою; відсутність досвіду життя в колективі (домашні діти); хвороби; низький інтелект і труднощі в навчанні.

Діти, виховані в умовах материнської депривації (тобто не отримали в грудному віці достатньої любові, турботи, з несформованою прихильністю до батьків – прийомні діти і «соціальні сироти»), пізніше схильні до більшого насильства, ніж діти, що виховуються в нормальних сім'ях [3, с. 7].

Велика схильність до насильства виявляється в дітей, які походять з таких сімей: неповні сім'ї; сім'ї, де у матері відзначається негативне ставлення до життя; владні і авторитарні сім'ї; сім'ї, які відрізняються конфліктними сімейними відносинами; сім'ї з генетичною схильністю до насильства. Крім того, низька успішність також є фактором ризику проявів насильства.

Хороші відмітки з предметів прямо пов'язані з більш високою самооцінкою. Для хлопчиків успішність у школі не настільки значуща і меншою мірою впливає на самооцінку. Для них важливіше успіх у спорті, позашкільних заходах, походах та інших видах діяльності. Невстигаючі дівчинки мають більший ризик прояву агресії по відношенню до однолітків, ніж хлопчики з поганою успішністю.

Дослідники К. С. Шендеровський, О. О. Кочемировська зазначають, що шкільному насильству сприяють:

1. Анонімність великих шкіл і відсутність широкого вибору освітніх установ.
2. Поганий мікроклімат у вчительському колективі.
3. Байдуже ставлення вчителів [6, с. 9].

О. Мальцевою було розроблено систему психолого-педагогічних дій, яка складається з наступних елементів:

- діагностика психоемоційного середовища і мотиваційно-освітня робота з адміністрацією;



- консультативно-освітня робота з педагогічними кадрами та батьками;
- консультативно-корекційна робота з дітьми, які зазнали жорстокого поводження;
- інформаційно-освітня робота з дітьми;
- формування психоемоційної середовища навчального закладу, яка включає систему взаємовідносин між усіма суб'єктами освітнього процесу.

Дослідниця О. Мальцева визначає систему заходів, спрямованих на згуртування шкільного співтовариства:

- поліпшення психологічного клімату в школі; підвищення психолого-педагогічної компетентності дорослих (батьків, педагогів);
- підвищення рівня комунікативної культури учнів; профілактика і корекція відхилень в емоційній сфері підлітків; зниження асоціальної поведінки школярів; розвиток стрес стійких якостей особистості учнів;
- формування здорового життєвого стилю, високо функціональних стратегій і навичок поведінки;
- спрямоване усвідомлення і розвиток наявних особистісних ресурсів, що сприяють формуванню здорового життєвого стилю і високоефективної поведінки [5, с. 3].

При організації профілактичної роботи з попередження шкільного насильства необхідно враховувати два основних змістових напрями: робота з потенційними агресорами (педагоги, батьки, школярі) і робота з потенційними жертвами (ті ж групи).

Система профілактичних дій розрахована на діяльність різних категорій педагогічних працівників: класні керівники, педагоги-психологи, соціальні педагоги, педагоги-організатори.

Основним результатом проведення профілактичної роботи з попередження насильства в школі є формування безпечного середовища, тобто таких умов, при яких максимально знижено вплив факторів, що провокують насильство, і зведена до мінімуму потреба прояви агресії будь-якого роду. У цьому сенсі особливе значення мають заходи, спрямовані на згуртування колективу школи. Провідну роль в цьому відіграє вчитель, який виконує подвійну функція: з одного боку, йому

належить керувати навчанням і сприяти розвитку дітей, з іншого – виконує роль лідера. В ході індивідуальних контактів він намагається увійти в становище учнів, зрозуміти їхні проблеми і труднощі, встановити з ними довірчі відносини. У відносинах з класом в цілому йому відводиться роль лідера групи.

Насильству в школі необхідно протиставити комплекс спеціальних профілактичних заходів. Завадити хвилі насильства можна тільки спільними зусиллями всього викладацького колективу.

Розширення професійної самосвідомості педагога, формування готовності до змін та інновацій, спрямованих на подолання проблем освітнього процесу може бути забезпечене тренінгами соціальних умінь і практикумами педагогічних дій щодо профілактики насильства в школі.

В практику шкільного життя необхідно вводити нові педагогічні технології, такі, як ділові та рольові ігри, психологічні тренінги. Спільна діяльність школярів і дорослих при правильній її організації здатна істотно змінити систему сформованих стосунків.

**Висновки.** Отже, проблема жорстокості й насильства в підлітковому середовищі є однією з актуальних проблем, яка потребує нагального розв'язання. Діти є найбільш незахищеною соціальною групою і вони частіше за інших стають жертвами насильства. Україна сьогодні потребує докорінних змін у роботі з профілактики і подолання жорстокості й насильства в підлітковому середовищі: внесення змін і доповнень, усунення суперечностей в існуючому законодавстві та розробка нових, більш детальних нормативно-правових актів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бафталовська Н. Я. Агресивна поведінка підлітків [Текст] / Н. Я. Бафталовська // Шкільному психологу. Усе для роботи. – №6 (18). – 2010.
2. Калініна Л. М. Наукові підходи і методи вивчення особистості учня: аспекти розкриття теми у підручнику менеджера [Текст] / Л. М. Калініна // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / Ін-т педагогіки АПН України. – К. : Пед. думка, 2006. – Вип. 6.
3. Кулішенко П. В. Проблематика жорстокості і насильства у змісті підручника для директора школи. – Режим доступу: [http://undip.org.ua/upload/iblock/f53/2\\_36.pdf](http://undip.org.ua/upload/iblock/f53/2_36.pdf)
4. Малкіна-Пих І. Г.. Психологічна допомога в кризових ситуаціях/І. Г. Малкіна-Пих. – М.: Изд-во Ексмо, 2005. – 960 с.

5. Мальцева О. А. Профилактика жестокости и агрессивности в подростковой среде и способы ее преодоления / О. А. Мальцева // Тюменский государственный университет – 2009. – № 7. – 140 с.

6. Організація роботи з розв'язання проблеми насильства в школі. Навчально-методичний посібник / [Є. В. Дубровська, М. Е. Ясеновська, М. К. Алексєєнко, М. П. Дендебера] – К. : Huss, 2011. – 96 с.

УДК 364.465+355.337.2]:001(477)(09)

**Д. В. Савченко**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

## **ІСТОРИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ РОБОТИ В ЗАРУБІЖНІЙ ТА ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ**

*У статті проаналізовано історичний розвиток та становлення волонтерської роботи в розвинених країнах світу та в Україні; визначено нормативно-правову базу щодо забезпечення волонтерської роботи в Україні; з'ясовано стан та специфічні особливості розвитку волонтерської роботи на сучасному етапі в українській державі.*

**Постановка проблеми.** Однією з найважливіших рис нашого часу є розвиток волонтерської роботи, яка залучає громадян до активної участі в зміні всіх сторін громадського життя та формування нових відносин у суспільстві.

Українською державою видано низку нормативно-законодавчих актів щодо підтримки та розвитку волонтерського руху, зокрема у Законах України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» (від 21.06.2001 р., № 2558-III), «Про соціальні послуги» (від 19.06.2003 р., № 966-IV), в яких добровільна праця волонтерів визнається як необхідна та суспільно корисна. 10 грудня 2003 року було прийнято постанову Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про волонтерську діяльність у сфері надання соціальних послуг» (від 10.12.2003 р., № 1895). 23 квітня 2003 року Кабінетом Міністрів України було видано Розпорядження «Про утворення Координаційної ради з питань розвитку та підтримки волонтерського руху» (23.04.2003 р., № 225).

Волонтерська робота широко розвинена у світі й розглядається як глобальний процес об'єднання людей, які прагнуть зробити внесок на благо свого та світового співтовариства. Волонтери – люди різного віку і професій з різноманітних сфер і прошарків суспільства, які віддають частину своїх сил, часу, знань на благо інших людей і суспільства в цілому. Уряди більш ніж 80-ти країн, у число яких входять і найбільш розвинені країни світу, визнали і сприяють розвитку в державах національній волонтерській роботі, розглядаючи її як діючий інструмент розвитку суспільства.

Вітчизняні дослідники приділяють увагу змісту волонтерства та механізмам організації волонтерської діяльності. Проте питання розвитку та становлення волонтерської роботи потребує систематизації та узагальнення. Тому вважаємо за доцільне визначити історичні засади волонтерської діяльності у розвинених країнах світу.

**Аналіз актуальних досліджень.** В історії кожної країни є явища, події та постаті, які сприяли розвитку та ствердженню високих моральних цінностей, таких як милосердя, благодійність, меценатство та волонтерство. Усі вони дуже близькі за змістом, тому їх часто розглядають як синонімічні й тотожні, оскільки в основі їх лежить родове поняття «допомога», воно є універсальним людським феноменом, яке зустрічається в усіх культурах, на всіх рівнях економічного розвитку, серед представників чоловічої та жіночої статей і людей різного віку.

Питання доброчинності та волонтерства у вітчизняній науці і практиці досліджували О. Безпалько, О. Брижовата, Р. Вайноле, І. Грига, М. Дейчаківський, Л. Дума, З. Зайцева, А. Зінченко, І. Зверева, Н. Заверико, І. Іванова, Н. Івченко, А. Капська, О. Карпенко, Л. Коваль, Н. Комарова, О. Кузьменко, О. Лисенко, В. Назарук, І. Пінчук, Ф. Ступак, С. Толстоухова, І. Трубавіна, О. Шатохіна, О. Яременко та ін. Аналіз багаторічного волонтерства подано у працях зарубіжних авторів, зокрема Г. Каскеллі, Р. Кроу, Б. Левайн, Р. Лінча, С. Маккарлі, М. Мерріл, К. Навартнам, М. Нуланд та ін.

**Мета статті** – проаналізувати, систематизувати та узагальнити зарубіжний та вітчизняний досвід щодо процесу розвитку та становлення волонтерської роботи як суспільно корисної та вмотивованої діяльності людини в розвинених країнах світу та в Україні.

**Виклад основного матеріалу.** П'ятого грудня у всьому світі відзначається Міжнародний День Добровольців, який своїми коріннями сягає у 1859 рік, коли і було засновано волонтерський рух. Саме тоді французький письменник-журналіст Анрі Дюман, вражений кривавими картинами битви при Сольф'єріно запропонував ідею створення Червоного Хреста – організації, яка працювала б на волонтерських засадах і надавала першу медичну допомогу пораненим бійцям. Принципами, сформульованими А. Дюманом, керуються і сьогодні волонтери у всьому світі.

До XIX ст. волонтерство сприймалося як військова справа, а волонтери – романтичні юнаки, які прагнули за покликом серця піти в бій за чужу незалежність і обов'язково далеку екзотичну країну. З XIX ст. волонтерство набуває соціального змісту і визначається як добровільна вмотивована, неоплачувана діяльність у вільний від основної роботи час, спрямована на допомогу іншим [1, с. 51].

У країнах Західної Європи та США волонтерський рух почав активно розвиватися в XIX ст., як рух «дружніх візитерів», сестер милосердя, самаритян, місіонерів. Волонтерами були, як правило, приватні особи, громадські діячі (Д. Адамс, М. Річмонд, А. Соломон та ін.), релігійні діячі (пастор С. Барнетт, Ч. Вара та ін.) [4, с. 67]. У 20-ті рр. XX ст. з'являються перші міжнародні робочі табори добровольців, європейські служби добровільної праці.

Після Першої світової війни французи і німці, зустрівшись, вирішили, що: «краще працювати разом, ніж воювати один проти іншого», яка у подальшому стала девізом волонтерського руху [1, с. 52]. У 20-ті роки у Франції біля Вердена було організовано перший волонтерський загін за участі французької та німецької молоді. Волонтери відновлювали зруйновані Першою світовою війною ферми, не отримуючи за свою працю кошти. При цьому, зацікавлена сторона забезпечувала добровільних працівників житлом, харчуванням, медичним страхуванням – цей принцип організації волонтерського руху зберігся і в наш час. З цього й почала свою діяльність Міжнародна громадська служба, яку заснував П'єр Сересоль, у 1920 році як гуманітарний рух, принцип якої «не говорити, а діяти» [5, с. 168].

Розквіт волонтерського руху в США припадає на 30-ті роки ХХ ст., який об'єднав близько 3-х мільйонів молоді. Президентом Ф. Рузвельтом було створено волонтерську організацію «Громадянський корпус охорони навколишнього середовища» (Civilian Conservation Corps) для зниження рівня безробіття. Наступний етап розквіту волонтерства в США починається з 1961 року, коли Президент Дж. Кеннеді створив організацію «Служба миру».

У Європі з 80-х років ХХ ст. волонтерські загони широко розповсюджують екологічні проекти. В США, починаючи з 1993 року, під керівництвом президента Б. Клінтона, який фінансував волонтерські служби, волонтерський рух досяг найбільших розмахів (35 тис. волонтерів у 1996 році).

У Парижі 14 вересня 1990 року на ХІ Всесвітній конференції Міжнародної Асоціації добровільних зусиль було прийнято Загальну декларацію волонтерів, в якій визначалися цілі, значення, принципи руху.

Історія доброчинства в Україні та Росії, налічує більше ніж 100 років. На Русі завжди були люди, які безкоштовно давали допомогу хворим та нужденним.

Перші вітчизняні добровольці – це Червоний Хрест, організований добровільний запис в сестри милосердя для шпиталю і лікарень для хворих. Перед Першою світовою війною Велика княгиня Єлизавета Федорівна на свої кошти створила Марфо-Маріїнський притулок в Москві. Не тільки під час війни, а й в період революції сестри підбирали на вулицях поранених і лікували їх та годували. Волонтерська діяльність з давніх-давен була притаманна українському народу. У словнику української мови поданий ряд слів-синонімів (доброчинність, доброчинство, добродійство, добродіяння, благодіяння), які мають однакове тлумачення: «надавати допомогу, сприяти кому-небудь у чомусь» [6, с. 394].

В Україні поняття «волонтер» до 90-х рр. ХХ ст. не існувало. Людей, що займалися суспільно-корисною справою називали доброчинцями, благодійниками, альтруїстами, громадськими діячами, меценатами (Князь Володимир, Ярослав Мудрий, Гетьман Петро Сагайдачний, Мазепа), приватні благодійники (Терещенки, Семеренти, Броцькі) [3, с. 151].

У період Радянського Союзу, коли благо держави ставилось вище блага окремої людини, поняття доброволець мало яскраво виражене ідейно-патріотичне забарвлення: так називалася людина, яка добровільно викликалася служити інтересам не окремих громадян, а партії, комуністичній ідеї, соціалістичній державі. В цей час поняття радянської людини, як громадянина передбачало наявність у неї суспільного навантаження: зокрема, це стосувалося пенсіонерів, комсомольців та комуністів, яке здійснювалося у формах шефства над дітьми, школами, ветеранами; наставництва над важковиховуваними, участі в суботниках, членстві у тимурівських загонах, добровільних народних дружинах [4, с. 92].

У 90-х роках ХХ ст. з розвитком мережі центрів ССМ і браком професійних кадрів виникає необхідність у залученні соціально-активних добровольців до соціальної роботи.

Український народ після активного волевиявлення у 1991 році свого прагнення жити у незалежній, самостійній державі одержав унікальну можливість утвердити себе серед розвинутих цивілізованих країн світу.

Сьогодні в Україні зароджується демократичне суспільство, яке має базуватися на принципах свободи, творчості та гуманізму. Формальні державні структури не в змозі реагувати на всі запити суспільства, тому особливої ваги набуває громадський рух. Про те, що цей процес розпочався і триває, не дивлячись на труднощі, свідчить поява сучасних недержавних організацій, кількість яких сягнула понад 25 тисяч. Проте лише незначна частина цих організацій працює з волонтерами.

Варто також зазначити, що не лише громадські, а й державні організації теж намагаються розвивати волонтерський рух в Україні. Про це свідчить діяльність ССМ, де поряд з професійними соціальними працівниками працюють добровільні помічники. Волонтерські служби при ЦССМ поступово стали одним із напрямів державної молодіжної політики [2, с. 83].

Генеральною Асамблея ООН 2001 рік було проголошено міжнародним роком волонтерів, основними цілями проведення визначено: підвищення рівня визнання волонтерської діяльності, допомога та сприяння її розвитку, популяризація, створення мережі поширення та

обміну інформації. Умова виконання поставлених завдань – це співпраці таких секторів суспільства, як громадські організації, держава, приватні особи. Так, 22 березня 2001 року Президент України підписав розпорядження про проведення в Україні Міжнародного року волонтерів.

Таким чином, аналіз історії розвитку і сучасного стану волонтерської роботи у різних країнах доводить, що основною галуззю діяльності добровольців є соціальна. Витоки волонтерської роботи сягають захмарної давнини, процес становлення пройшов різноманітні етапи, а розвиток триває до тепер.

**Висновки.** Проаналізувавши історію розвитку та становлення волонтерства в розвинених країнах світу та в Україні, можна дійти висновку, що волонтерство як явище виникло з потреби здійснення високомотивованими людьми певної діяльності, спрямованої на допомогу людям.

На сучасному етапі розбудови демократичного суспільства потрібне усвідомлення громадськістю, державними органами важливості організації та підтримки волонтерської роботи як ефективного способу вирішення складних проблем не тільки окремої людини, а також суспільства й довкілля; способу, за допомогою якого кожен може брати участь у покращенні якості суспільного життя.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. На подальше вивчення заслуговує визначення етапів волонтерської роботи у зарубіжній та вітчизняній педагогічній думці.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Апресян Р. Г. Филантропия: милостыня или социальная инженерия? / Р. Г. Апресян // ОНС: общественные науки и современность. – 1998. – № 5. – С. 48–53.
2. Волонтерський рух в Україні: тенденції розвитку / [Р. Х. Вайнола, А. Й. Капська, Н. М. Комарова та ін.] – К.: Академпрес, 1999. – 112 с.
3. Досвід волонтерської роботи та напрями її вдосконалення / Грига І., Брижовата О., Дума Л., Лисенко О. // Соціальна робота в Україні: перші кроки / [За ред. В. Полтавця.] – К.: Вид. дім «KM Academia», 2000. – С. 145 – 173.
4. Івченко Н. М. Особливості розвитку волонтерського руху в Україні / Н. М. Івченко // Теорет. питання освіти та виховання: Зб. наук. пр. – К., 2000. – Вип. 7. – С. 90 – 93.



5. Лях Т. Л. Історичні засади соціально-педагогічної діяльності волонтерів за кордоном / Т. Л. Лях // Волонтерство як ресурс соц. роботи у громаді: Зб. ст. – К.: Християн. дит. фонд, 2006. – С. 61 – 70.

6. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. — К.: Наукова думка, 1999 – 2009.

УДК 37.013.42:316.61(079.2)

**Е. Р. Швець**

*Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

## **СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ЯК ЧИННИК ВПЛИВУ НА ПРОЦЕС СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ**

*У статті здійснено спробу аналізу науково-категоріального апарату соціальної педагогіки та з'ясування впливу соціальної педагогіки на процес соціалізації особистості.*

**Постановка проблеми.** Процеси, які відбуваються в сучасному суспільстві, загострили інтерес до розвитку і соціального становлення людини в конкретному соціумі та людській діяльності. Відродження в Україні соціальної педагогіки в кінці ХХ ст. об'єктивно відображає цю потребу часу. Відкритість педагогічної науки до соціальних явищ, взаємодія соціального середовища і середовища педагогічного є фундаментом для нового етапу розвитку педагогіки середовища, яка системно вивчає відносини таких компонентів, як час – соціум – виховання – соціалізація – особистість.

На початку ХХІ ст. соціальна педагогіка усталилася як самостійна галузь педагогічного знання, яка має на меті вивчення освітньо-виховного потенціалу суспільства, способів педагогізації соціального середовища для більш успішної соціалізації і розвитку особистості протягом всього життя. Соціальна педагогіка детермінована історично за своєю суттю. Сучасний статус соціальної педагогіки був підготовлений ходом історичного розвитку України і обумовлений політичним, економічним, соціально-культурним, освітнім рівнем розвитку країни. Соціальна педагогіка покликана розглядати особистість як фокус системи соціально-

педагогічного впливу, як початковий і кінцевий пункти багатогранного процесу соціалізації.

Це означає, що всі педагогічні механізми і засоби мають розглядатися з урахуванням їх функціонування в цілісній системі соціуму, тобто в усіх сферах суспільного життя. Специфіка соціальної педагогіки полягає в тому, що вона осмислює закономірності і розробляє проекти і програми формування не стільки професійно-кадрового потенціалу суспільства, скільки людини як особистості, спеціаліста як особистості. Це змушує соціальну педагогіку розглядати особистість не як стан, а як стадію, фазу, рівневу форму буття одиничного представника людського роду.

**Аналіз актуальних досліджень.** Визначенню окремих категорій соціальної педагогіки як науки (об'єкта, предмета, мети, завдань, методологічних засад, принципів, методів вивчення особистості дитини та соціалізації особистості) присвячені праці українських науковців (І. Зверева, А. Капська, Л. Коваль, М. Кратинів, В. Кратінова, Л. Міщик, Н. Ничкало, О. Чиж та ін.) і російських (Б. Бім-Бад, В. Бочарова, Т. Василькова, М. Галагузова, В. Дружинін, А. Мудрик, М. Плоткін, В. Семьонов, М. Фірсов, Т. Яркіна та інші.)

Ключові поняття соціальної педагогіки й соціальної роботи («соціалізація», «соціальна адаптація», «соціальна активність», «соціальне виховання», «соціальне середовище» та інші) досліджувалися А. Бойко, Н. Бурою, Ю. Гапоном, А. Капською, О. Карпенко, П. Клішом, Л. Коваль, Н. М. Лукашевичем, А. Малько, І. Миговичем, П. Середою та деякими іншими вченими. У вітчизняній педагогічній літературі також накопичений певний обсяг знань з питань з'ясування змісту соціально-педагогічної діяльності та процесу соціалізації особистості підлітків.

Серед зарубіжних авторів, які здійснили певний внесок у розробку категорій соціальної педагогіки, форм соціальної роботи з підлітками та молоддю, а також значенню соціальної педагогіки, як чинника впливу на процес соціалізації особистості присвятили свої праці цій проблематиці й змісту підготовки фахівців з соціальної роботи, такі науковці, як А. Станєєва, В. Фаче, Т. Шаніна.

Однак аналіз вітчизняної педагогічної літератури й дисертаційних робіт дозволяє дійти висновку, що проблема еволюції соціально-педагогічної теорії і практики в Україні не була предметом системного вивчення й окремого аналізу, який передбачав би цілісну характеристику теоретико-методологічних засад соціальної педагогіки як науки, етапів та провідних тенденцій її розвитку, змісту і форм соціально-педагогічної діяльності з різними категоріями дітей підліткового віку. Отже, проблема соціальної педагогіки як науки потребує всебічного цілісного вивчення в історичній ретроспективі.

**Мета статті** – здійснити теоретичний аналіз значення соціальної педагогіки як чинника впливу на процес соціалізації особистості.

**Виклад основного матеріалу.** В енциклопедії для фахівців соціальної сфери поняття соціальна педагогіка трактується як наука про закономірності й механізми становлення й розвитку особистості у процесі освіти та виховання в різних соціальних інститутах, а також соціально зорієнтована діяльність освітніх, наукових, культурних та інших уповноважених закладів і установ, соціальних служб, які здійснюють формування соціальної активності дітей, молоді та дорослих у вирішенні політичних, економічних, соціальних й інших проблем суспільства. У порівнянні з педагогікою предмет соціальної педагогіки дещо звужується в тому сенсі, що в таких складних, багатограних соціальних явищах, як виховання та освіта, виділяються тільки ті аспекти, які безпосередньо пов'язані з процесом соціалізації дитини. Але в той же час предметом спеціального вивчення соціальної педагогіки стають такі процеси і явища, які традиційно вивчаються іншою наукою – соціологією [9].

Саме ця наука досліджує суспільство і соціальні відносини у ньому, намагається з'ясувати, як люди взаємодіють між собою, чому вони об'єднуються в ті чи інші групи, як виникають соціальні зв'язки і багато інших питань соціального життя суспільства. Соціальна педагогіка починає досліджувати ці проблеми в дещо іншому, що відповідає її науковим завданням ракурсі.

Таким чином, соціальна педагогіка фактично є міждисциплінарною сферою наукових досліджень. Вона народжується з педагогіки,

користується її історичною спадщиною, використовує педагогічні методи та засоби. З іншого боку, оскільки явище соціалізації як частину суспільства і суспільних відносин вивчається соціологією, соціальна педагогіка використовує і деякі соціологічні теорії, деякі методи і засоби, що використовуються в соціології. Але при цьому соціальна педагогіка виробляє і свої власні теорії, методи, засоби та технології. Варто також пам'ятати, що соціальна педагогіка вбирає в себе і багато із того, що досліджується іншими науками про людину (філософією, психологією, медициною та ін.) [6].

Соціальна педагогіка як наука має свої категорії. Основні з них – це соціалізація особистості, соціальне середовище та соціальне виховання. Їх доповнюють категорії соціальної ситуації у формуванні особистості та соціальної адаптації. Безумовно, ці провідні категорії тісно пов'язані із загально-педагогічними та загально-психологічними категоріями, які в зарубіжній і вітчизняній практиці розглядаються як форми та методи соціальної педагогіки: соціальне навчання, самовиховання, самоосвіта, соціальна допомога, соціальна активність, самозбереження, самоконтроль, самооцінка, саморегуляція, самопізнання, самовладання тощо.

Формування особистості – безперервний, цілісний процес розвитку особистості, який здійснюється внаслідок її соціалізації, виховання і самовиховання. У процесі соціалізації засвоюються соціальний досвід, цінності, норми, установки, властиві певному суспільству і соціальним групам, а також відбувається входження до системи соціальних зв'язків.

Соціалізація відбувається під впливом трьох груп факторів: макро-факторів, що виявляються у планетарному середовищі, державі, суспільстві; мезо-факторів, що виявляються у відповідних регіональних, етнокультурних умовах; мікро-факторів, які безпосередньо виявляються в різноманітних інститутах виховання.

Докладному аналізу терміна «соціалізація» присвятив свої дослідження російський учений А. В. Мудрик. Він з'ясував, що вперше цей термін з'явився в політичній економії у зв'язку з «уособленням» землі та засобів виробництва, а пізніше американський учений Ф. Г. Гіддінгс у книзі «Теорія соціалізації» (1887) пов'язав його з соціальною природою і

характером індивіда. У середині ХХ ст. соціалізація перетворилася на самостійну міждисциплінарну галузь досліджень. За визначенням А. В. Мудрика, сутність соціалізації полягає у поєднанні пристосування й уособлення людини в умовах конкретного суспільства [2].

Розглянемо визначення основних категорій соціальної педагогіки у трактуванні вітчизняних та зарубіжних науковців М. А. Галагузової, І. Д. Зверевої, А. Й. Папської, Л. Г. Коваль, М. П. Лукашевича, А. В. Мудрика тощо

Соціалізація (від лат. *Socialis* — суспільний) — історично зумовлений процес розвитку особистості, надання та засвоєння індивідом цінностей, норм, установок, зразків поведінки, що притаманні певному суспільству. Його результатом є активне відтворення особистістю набутого соціального досвіду у своїй діяльності та спілкуванні. Соціалізація може відбуватися як в умовах виховання, тобто цілеспрямованого формування вихованця, так і в умовах стихійного впливу на особистість.

Мета соціалізації — допомогти вихованцеві вижити в суспільному потоці криз і революцій — екологічній, енергетичній, інформативній, комп'ютерній тощо, оволодіти досвідом старших, зрозуміти своє покликання, визначити власне місце у суспільстві, самостійно знайти шляхи найефективнішого самовизначення в ньому. Інша провідна категорія соціальної педагогіки — соціальне середовище, що визначається як суб'єктивно пережита людиною об'єктивна реальність [1].

Соціальне середовище — це своєрідний показник інтеріоризації особистістю культури, рівня соціального розвитку, способу життя, цінностей суспільства.

Також до основних категорій соціальної педагогіки необхідно зарахувати поняття «соціальне виховання», що трактується як створення умов та заходів, спрямованих на засвоєння підростаючим поколінням загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування в нього соціально-позитивних ціннісних орієнтацій.

Провідною метою виховання взагалі й соціального зокрема є гуманістичне виховання, яке є цілісним процесом виховання та освіти, що спрямований на формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості

на підставі індивідуалізованого підходу та інтеграції зі спільністю, з якою взаємодіє внаслідок інформаційного обміну в умовах середовища, в якому розвивається. Всебічно й гармонійно розвинена особистість має бути наділена такими рисами, як: наявність системи загальнолюдських ідеалів і якостей; науковий світогляд; індивідуальна неповторність; професійна спрямованість; творча активність. Категорія «соціалізація» сьогодні активно використовується представниками широкого спектра наук – філософії, соціології, психології, політології, педагогіки та ін. Автором терміну «соціалізація» стосовно людини вважається американський соціолог Ф. Г. Гіддінгс, який у 1887 р. у книзі «Теорія соціалізації» застосовував його в значенні, близькому до сучасного, – «розвиток соціальної природи або характеру індивіда, підготовка людського матеріалу до соціального життя» [9].

У концепції соціалізації французького соціолога Г. Тарда вчений порівнював суспільство з мозком, а головним його елементом вважав свідомість окремої людини. Засвоєння індивідуальною свідомістю вірувань, переконань, розуміння бажань та намірів інших і взаємодія на цьому підґрунті породжують суспільство, що є основою суспільного життя.

Основним механізмом такої соціалізації Тард вважав наслідування, що регулюється суспільством через соціальні інститути – систему освіти і виховання, сім'ю, громадську думку тощо. В сучасному науковому просторі сутність терміну «соціалізація» залишається предметом обговорень та дискусій.

За останнє сторіччя в межах соціо-гуманітарного знання склалися різні підходи, різні теорії соціалізації, що відображають специфіку наукової школи. О. В. Безпалько визначила три психолого-педагогічні напрями щодо розуміння процесу соціалізації особистості: соціально-філософський, соціально-психологічний і соціально-педагогічний підходи.

Представники соціально-педагогічного підходу (Т. Ф. Алексеєнко, О. В. Безпалько, Б. Бім-Бад, В. Г. Бочарова, Ю. Василькова, Б. Вульфів, Н. М. Лавриченко, І. Д. Зверєва, Н. Заверико, О. В. Мудрик, С. Савченко та ін.) розглядають соціалізацію як процес, який відображає хід соціального становлення особистості в конкретному соціокультурному середовищі як

формування конкретного соціального типу. З позицій такого підходу соціалізація розглядається як процес і результат входження індивіда в соціальне середовище, активного засвоєння і творчого відтворення ним соціального досвіду, соціальних ролей, норм, цінностей, необхідних для успішної життєдіяльності в певному суспільстві [3].

Представники такого підходу зазначають: соціалізація може відбуватися як в умовах стихійного впливу на особистість різних обставин життя, що мають іноді характер різноспрямованих факторів, так і в умовах цілеспрямованого педагогічно організованого виховного процесу, здійснюваного в інтересах особистості та суспільства.

Для різних класифікацій, групування підходів до розуміння сутності соціалізації можуть бути визначені різні підстави (критерії). О. В. Мудрик пропонує досить умовно визначити два підходи, до яких тяжіють усі концепції, що різняться між собою головним чином у розумінні ролі самої людини в процесі соціалізації. Перший підхід – суб'єкт-об'єктний – передбачає пасивну позицію людини в процесі соціалізації, а власне соціалізацію розглядає як процес її адаптації до суспільства, що «формує кожного свого члена у відповідності із властивою йому культурою» [5].

Прихильники другого (суб'єкт-суб'єктного) підходу виходять з утвердження активної ролі людини в процесі соціалізації, яка не лише адаптується до суспільства, але й впливає на власні життєві обставини й себе самого. Засновниками такого підходу можна вважати американців Чарльза Кулі й Джорджа Герберта Міда. Цікавими є концепції соціалізації. Зокрема, в межах суб'єкт-суб'єктного підходу склалася теорія «дзеркального Я» Ч. Кулі. Сутність теорії полягає в тому, що становлення Я людини полягає в процесі додавання «дзеркальних Я». Тобто для кожної людини інші люди – це дзеркала, в які вона дивиться в процесі спілкування. Вона будує своє Я на основі сприйняття думок, оцінок оточуючих. Мірою дорослішання відбувається розширення кола взаємодії з різними малими групами, кожна з яких – «соціальне дзеркало». Якщо в дитинстві таким дзеркалом стає будь-хто, то з віком у ролі «соціального дзеркала» виступають значимі люди.

Існують різні погляди, втім у психології розглядають такі фази соціалізації як входження індивіда в суспільство: фаза адаптації (засвоєння діючих в суспільстві норм і способів поведінки), фаза індивідуалізації (викликається протиріччям між досягнутим результатом і потребою максимальної реалізації індивідуальних особливостей), фаза інтеграції (викликається протиріччям між цією потребою і прагненням групи сприйняти лише частину її індивідуальних особливостей) [8].

**Висновки.** Отже, аналіз впливу соціальної педагогіки на процес соціалізації особистості показав, що соціальна педагогіка як наука має свої категорії. Основні з них — це соціалізація особистості, соціальне середовище та соціальне виховання. Їх доповнюють категорії соціальної ситуації у формуванні особистості та соціальної адаптації.

Безумовно, ці провідні категорії тісно пов'язані із загально-педагогічними та загально-психологічними категоріями, які в зарубіжній і вітчизняній практиці розглядаються як форми та методи соціальної педагогіки: соціальне навчання, самовиховання, самоосвіта, соціальна допомога, соціальна активність, самозбереження, самоконтроль, самооцінка, саморегуляція, самопізнання, самовладання тощо.

У процесі соціалізації засвоюються соціальний досвід, цінності, норми, установки, властиві певному суспільству і соціальним групам, а також відбувається входження до системи соціальних зв'язків. Були висвітлені основні поняття, аналіз актуальних досліджень та взаємовплив процесу формування особистості та соціального середовища. Соціалізація дитини – процес тривалий і дуже складний. З одного боку, будь-яке суспільство, яке на кожному етапі свого розвитку виробляє певну систему соціальних і моральних цінностей, свої ідеали, норми і правила поведінки, перш за все сама зацікавлена у тому, щоб кожна дитина, прийнявши і засвоївши їх, змогла жити в цьому суспільстві, стати його повноправним членом.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеєнко Т. Ф. Соціальна педагогіка як наукова дисципліна: досвід і перспективи розвитку / Т.Ф. Алексеєнко // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2007. – № 3 – С. 4 – 9



2. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект-пресс, 1996. – 376 с.
3. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, : навч. посіб. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2010. – 496 с.
4. Веретенко Т. Г., Вступ до спеціальності: соціальна педагогіка : навч. посіб. /Т. Г. Веретенко, О. М. Денисюк. – К. : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. – 124 с.
5. Галагузова М. А. Социальная педагогика: курс лекций (введение в профессию «социальный педагог»): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. А. Галагузова, Г. Н. Штинова, – М., ВЛАДОС, 2001. – 416 с.
6. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.
7. Капська А. Й. Соціалізація особистості – мета соціальної педагогіки / Алла Йосипівна Капська. – Соціальна педагогіка : підручник / [за ред. А. Й. Капської]. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – С. 7–14.
8. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика: Учебник /Л. В. Мардахаев. – М., 2003.
9. Никитина Н. И. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студентов пед. училищ обучающихся по специальности «Соц. педагогика» / Н. И. Никитина, М. Ф. Глухова. ВЛАДОС, 2007. – 399 с.
10. Штефан Л. А. Організація соціально-педагогічної діяльності в Україні в 20-ті роки ХХ ст. // Наук.-практ. конф. молодих вчених /Л. А. Штефан: — Харків: «ОВС», 2000. – Вип.1 – С.21–23.

УДК 74.013.42:316.624-053.6

**М. П. Щебетун**

*Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

## **ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕЛІНКВЕНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКА**

*У статті окреслено основні проблеми профілактики протиправної поведінки; досліджено делінквентність підлітків як соціально-педагогічну проблему; визначено напрями і зміст психолого-педагогічної профілактики делінквентної поведінки підлітка; схарактеризовано форми і методи соціально-педагогічної профілактики делінквентності в умовах ЗОШ.*

**Постановка проблеми.** За даними міжнародних організацій, кількість молодих людей, які здійснюють правопорушення, неухильно зростає.

Зусилля юридичної науки та правоохоронних органів дають певні результати, але ситуація, на жаль, має тенденцію до погіршення. Отже, є сенс говорити, по-перше, про необхідність ретельного аналізу кримінально-правових аспектів даної проблеми. З іншого боку, відомо, що делінквентність викликається різними причинами, як соціальними, так і власне психологічними.

Ці причини не можна розглядати окремо, оскільки вони є взаємообумовлюючими: вікові психологічні особливості, що конкретизуються в індивідуальних варіантах розвитку кожної молодої людини, спричиняють деякі тенденції поведінки, які, «зустрічаючись» із соціальними особливостями, породжують делінквентність. Так, природній нахил підлітків до ризику, отримання гострих почуттів та експериментування над собою не прямо зумовлюють появу делінквентності, а можуть її зумовити, якщо особа попадає у відповідне оточення. Оскільки соціально-психологічний і психологічний аспекти є дуже вагомими чинниками виникнення делінквентності, їх необхідно враховувати і в профілактичній та корекційній роботі з підлітками.

На сучасному етапі інтенсивного будівництва української правової держави, в умовах різкої економічної нестабільності, відбувається переписування основних моральних, духовних цінностей та поглядів у різних сферах громадської думки. Внаслідок не сформованості основних життєвих цінностей та хисткості етичних принципів, найбільш вразливими є підлітки. [44, с. 46]. Саме вони найчастіше сприймають і засвоюють негативні тенденції поведінки. У вчинках таких неповнолітніх проявляються жорстокість, безсердечність і агресивність. Вже в підлітковому віці можна спостерігати досить чіткі симптоми неблагополуччя у формуванні особистості, констатувати появу «важких», агресивних дітей, які за відсутності відповідної соціально-педагогічної роботи, поступово перетворюються на правопорушників, злочинців. У зв'язку з загостренням такої проблеми як протиправної серед підліткового віку, дуже важливим є поредження цього явища, знання форм і методів соціально-педагогічної профілактики делінквентності підлітків.

**Аналіз актуальних досліджень.** Вивчення проблем підліткового віку, яким присвячені праці М. Алемаскіна, Л. Виготського, Л. Казміренко, І. Кона, М. Костицького, О. Лічка, В. Оржеховської, К. Савонько, С. Тарарухіна, Д. Фельдштейна та ін. свідчить, що підлітковий вік, насичений бурхливими біологічними зрушеннями і, як наслідок, сповнений протиріччями, невпевненістю та прагненням довести свою приналежність до світу дорослих, зумовлює формування відчуття незахищеності, «відкритості» перед негативними зовнішніми впливами. Психології делінквентності, інших форм делінквентної поведінки присвячено численні психологічні та педагогічні дослідження, як вітчизняні, так і зарубіжні (Л. Берковіц, Дж. Боулбі, Н. Вайзман, Р. Кассенбаум, В. Кондратенко, Д. Райт, А. Реан, Н. Максимова, В. Татенко та інші). Вчені розглядають зв'язок делінквентності з індивідуально-психологічними і віковими особливостями індивіда, досліджують вплив на делінквентність способів організації життєдіяльності, шкільного виховання тощо. Окремо вивчаються можливості психологічної корекції делінквентності (А. Бандура, С. Максименко, В. Синьов, І. Фурманов, С. Яковенко та ін.). Проте питання теоретичного обґрунтування організації і здійснення психолого-педагогічного обґрунтування в Україні проблеми протиправної поведінки.

**Мета статті:** з'ясувати причини та особливості делінквентної поведінки підлітків, визначити напрями і зміст психолого-педагогічної профілактики делінквентної поведінки підлітка.

**Виклад основного матеріалу.** Делінквентна поведінка (від лат. Delinkvention-відхилення) – система дій і вчинків людей, соціальних груп, що суперечить соціальним нормам або визначеним у суспільстві шаблонам і стандартам поведінки. Суть делінквентної поведінки полягає в тому, що людина не дотримується вимог соціальних норм поведінки, що призводить до порушення міри взаємодії особистості та суспільства, групи і суспільства, особистості та групи. В основі відхилень у поведінці переважно лежать конфлікт інтересів, цінностей, розбіжність потреб, деформація засобів їх задоволення, помилки виховання, життєві невдачі та прорахунки. Проблема відхилень поведінки від соціальних норм почала

турбувати людство дуже давно. У результаті аналізу сутності та причин девіантної поведінки утворилося кілька теорій, що з різних позицій підходять до пояснення цього явища [207, с. 212].

Аналіз теорії соціальних відхилень доводить, що визначальними факторами відхилень від певних норм є: рівень свідомості, моральності, розвинутість у суспільстві системи соціальних регуляторів поведінки людини і сформоване відношення суспільства до людей, що порушують норми моралі та права. Делінквентна поведінка має складну природу, зумовлену найрізноманітнішими чинниками, що перебувають у взаємодії та взаємовпливі [111, с. 2002].

Факторами ризику делінквентної поведінки дітей і молоді визначають:

- соціально-економічні: зниження життєвого рівня населення, майнове розшарування суспільства, обмеження можливостей соціально схвалених способів заробітку, безробіття, доступність алкоголю і тютюну;
- соціально-педагогічні: криза інституту сім'ї, зростання кількості сімей з конфліктним стилем виховання, проблеми, пов'язані з навчанням, конфлікти з вчителями, низький соціальний статус підлітка в учнівському колективі;
- соціально-культурні: зниження морально-етичного рівня населення, поширення кримінальної субкультури, руйнація духовних цінностей, наростання неформальних молодіжних об'єднань, в яких домінує культ сили;
- психологічні: акцентуації характеру, реакція емансипації, реакція групування, потяг до самоствердження, задоволення почуття цікавості, бажання виглядати дорослим, потреба змінити психічний стан у стресовій ситуації, інфантилізм, підвищений рівень тривожності;
- біологічні: порушення роботи ферментативної гормональної системи організму, вроджені психопатії, мінімальні мозкові дисфункції унаслідок органічного враження головного мозку, наслідки спадковості, вплив природного середовища.

Вивчення та узагальнення різноманітних науково-педагогічних джерел приводить до висновку, що на загострення криміногенної ситуації серед підлітків на початку XX століття вплинули такі катаклізми як: перша

світова війна, революція та громадянська війна. Крім цього тоталітарна політика держави, яка супроводжувалась насильницьким, штучним втручанням у сімейні справи, призвела до конфліктів між дітьми та батьками, порушила природні принципи родинного виховання. Цей процес має свої негативні подвійні наслідки. На перший погляд, держава виховувала законослухняних громадян, але внутрішні суперечності, які виникли в незміцнілих душах дітей, позбавлених родин (знищення або страта батьків як ворогів народу), підштовхнули їх на шлях злочинності, виказуючи цим протест проти державної політики. Незважаючи на складну економічну ситуацію в Україні, наша молодь прагне жити модно, відчувати самостійність у всіх сферах, зокрема, в матеріальній. Задля досягнення такої мети переважна більшість юнаків і дівчат влаштовується на роботу, отримує вищу освіту. Але, за даними досліджень соціологів, не всі прагнуть сумлінно і наполегливо працювати. Все частіше невинуваті сподівання високої оплати праці компенсуються протиправними засобами збагачення. Згідно з соціологічним опитуванням молоді, проведеним центром Разумкова, з'ясувалося, що законослухняність вважають однією з найважливіших чеснот лише 6,2% молоді. А кожна п'ята (21,5%) молода людина із опитаних взагалі ігнорує закон [4, с. 46]. Тепер у молоді переважають меркантильні інтереси: потреба «робити гроші» за будь-яку ціну. Вона віддає перевагу стилю життя, коли ризики і задоволення чергуються з емоційно-психологічними розрядками із вживанням алкоголю чи наркотиків [6, с. 48]. Одним із актуальних і соціально значимих завдань, що стоять перед нашим суспільством сьогодні, безумовно, є пошук шляхів зниження росту правопорушень серед молоді і підвищення ефективності їх профілактики. Необхідність якнайшвидшого розв'язання цього завдання зумовлена не тільки тим, що в країні продовжує зберігатися досить складна криміногенна обстановка, але й насамперед тим, що в сфері організованої злочинності втягується все більше і більше неповнолітніх, відбуваються небезпечні злочини, і число їх постійно зростає. Злочинність молоді і приймає стійкий рецидивний характер. А така криміналізація молодіжного середовища позбавляє суспільство перспектив встановлення в

майбутньому соціальної рівноваги і благополуччя. Дане завдання може бути вирішено при комплексному підході до проблеми, за допомогою послідовних профілактично-виховних впливів, які забезпечують формування особистості з твердими і правильними життєвими настановами. Педагогічна концепція профілактики дозволяє успішно переборювати однобічний підхід, що переважав протягом багатьох років, в рамках якого особистість розглядалась тільки як продукт «виховного впливу», а тому не враховувались інші об'єктивні фактори, наприклад, соціальні умови, що мають вплив на становлення особистості молодшої людини. Процес перевиховання, як і в цілому профілактика правопорушень, виступає, з одного боку, як процес залучення особистості до культури – матеріальної, інтелектуальної і моральної, а з іншого боку – як процес індивідуального розвитку, корекції її поведінки. Невід'ємною складовою частиною профілактики правопорушень є індивідуальний профілактичний вплив. Він здійснюється, по-перше, стосовно тих, хто вже вчинив правопорушення, з метою не допустити повторних відхилень, і, по-друге, у відношенні тих, хто знаходиться в несприятливих умовах і може в зв'язку з цим вчиняти будь-які протиправні дії. Індивідуальну профілактику варто розглядати як невід'ємну складову частину всієї виховної роботи. Протиправна поведінка є наслідком нездатності окремої людини знайти дозволений юридичними нормами спосіб задоволення власних потреб. Причини протиправної поведінки слід шукати в соціальних умовах існування людини й особливостях її особистості, насамперед її мотиваційної сфери. Соціальні проблеми, з одного боку, породжують складні життєві ситуації, при вирішенні яких людина порушує правові норми, з іншого – впливають на формування особистості людини. [119, с. 151].

Серед соціальних чинників правопорушення можна виділити такі:

- загострення соціальних проблем (зниження рівня життя, проблеми зайнятості та працевлаштування, забезпечення житлом тощо);
- неефективну роботу соціально-культурної сфери, обмежені можливості для змістовного проведення дозвілля;
- неефективне законодавство;
- недоліки в роботі правоохоронних органів;

- кризу системи народної освіти;
- низький рівень правової, педагогічної культури населення;
- криміналізацію культури;
- недостатній рівень соціального захисту населення, брак можливостей тощо.

Соціально-педагогічна робота з правопорушниками має на меті запобігти поширенню правопорушень як соціального явища, їх негативним наслідкам, формуванню схильності до протиправної поведінки, створення умов для повернення до нормативного способу життя осіб, схильних до протиправної поведінки. У теорії та практиці соціально-педагогічної роботи вже затвердилася трирівнева модель профілактики, кожний рівень якої застосовують залежно від того, на якому етапі розвитку перебуває проблема правопорушень та її вплив на якусь соціальну групу [12, с. 15].

Первинна профілактика має переважно інформаційний характер, оскільки спрямована на формування в особистості неприйняття та категоричну відмову від певних стандартів поведінки та негативних звичок. Її змістом є:

- 1) надання інформації про наслідки асоціальних дій, ризикованої поведінки;
- 2) роз'яснення правових норм щодо різних аспектів асоціальної поведінки;
- 3) популяризація переваг здорового способу життя;
- 4) формування навичок культурного проведення дозвілля;
- 5) створення умов для самореалізації особистості в різних видах творчої, інтелектуальної та громадської діяльності [5, с.45].

Вторинна профілактика має на меті обмежити поширення певних негативних явищ, що існують у суспільстві чи окремій соціальній групі. Тому соціально-педагогічна діяльність у межах вторинної профілактики зосереджена в різноманітних осередках допомоги особистості: кризових центрах, центрах відновного правосуддя в громаді, шкільних службах порозуміння тощо.

Третинна профілактика – це робота, яку здійснюють з постраждалими та спрямована на попередження її рецидивів. Іноді не

обходиться без кваліфікованої допомоги лікарів (за умови вчинення злочинів, пов'язаних з незаконним обігом наркотиків).

Трирівневу модель профілактики можна здійснювати на рівні всього суспільства, окремого регіону, макросередовища (макрорівень), окремої соціальної групи, закладу, організації, мікросередовища (мікрорівень), окремого індивіда (індивідуальний рівень). Профілактичну роботу на макрорівні здійснюють у формі комплексних профілактичних програм, кампаній у засобах масової інформації, масових заходів, скоординованої діяльності в межах закладів та організацій. На мікрорівні профілактику здійснюють у формі спеціальних програм, заходів та окремих дій у межах закладів та організацій та за місцем проживання. Індивідуальний рівень профілактики – це робота, яку проводять спеціалісти й волонтери (у ШСП – старшокласники) з окремими особами [3, с. 45]. Отже, профілактика будь-якої соціальної проблеми повинна бути спрямована і на соціальне середовище, у якому вона виникає, і на особистість, яка від цієї проблеми страждає.

Система суб'єктів запобігання правопорушень неповнолітніх зазнала сьогодні істотних змін. Раніше профілактикою правопорушень підлітків займалися партійні органи, місцеві Ради народних депутатів та їх виконкоми, створені при них комісії у справах неповнолітніх, а також комсомольські та профспілкові організації, інспекції у справах неповнолітніх, спеціально створені профілактичні органи за місцем проживання (наприклад, громадські пункти охорони порядку, товариські суди, вуличні, квартальні, будинкові комітети), ради профілактики навчальних і трудових колективів, громадські формування, правоохоронні органи (суди, прокуратура, міліція), окремі громадяни тощо. І загалом їх робота, у суперечення твердженням деяких дослідників, була досить ефективною, оскільки стримувала підліткову злочинність на нижчому рівні, ніж той, на якому вона могла б перебувати [5, с. 119]. Профілактика буде ефективною тоді, якщо об'єкт профілактичного впливу сам стає суб'єктом профілактики. Адже необхідною умовою профілактики, на нашу думку, є комплексність та координація дій усіх суб'єктів профілактики на всіх рівнях. Загалом запобіжна діяльність повинна мати системний характер. Профілактичні заходи мають здійснювати суб'єкти запобігання і на рівні



видання спеціальних нормативно-правових актів, і на рівні проведення загально профілактичної й індивідуальної роботи з підлітком, який потребує відповідного впливу.

Серед напрямів профілактичної роботи можна виділити:

1) надання консультативної допомоги у вирішенні проблем (консультації юриста, психолога, лікаря, педагога, консультування в ЗМІ, телефонне консультування);

2) надання кризової соціально-психологічної допомоги (кризові стаціонари, служби «Телефон довіри» тощо);

3) соціально-педагогічну допомогу сім'ям з обмеженими педагогічними ресурсами, сім'ям з проблемними дітьми (сімейне консультування й психотерапія, соціальний захист і представництво інтересів сімей);

4) соціальний захист і реабілітацію дітей з девіантних сімей (консультування, кризове втручання, позбавлення або обмеження батьківських прав, фостерінг);

5) сприяння зайнятості населення, особливо представників соціально-вразливих груп та груп ризику (центри зайнятості і працевлаштування, громадські роботи);

6) створення умов для змістовного проведення дозвілля (творчі гуртки та студії, спортивні секції, дозвільні заходи, конкурси, вуличні ігрові майданчики);

7) соціальну підтримку виявів позитивної соціальної активності (підтримка діяльності громадських організацій, груп соціальної дії, волонтерської роботи);

8) профілактику наркоманії та алкоголізму [6, с. 47].

Отже, розкриваючи сутність, зміст, причини, структуру, напрями профілактики правопорушень, що потребує постійного вирішення й удосконалення.

**Висновки.** Структура правопорушень серед молоді являє собою складний і тонкий «організм», який підпорядкований різним впливам, коливанням і змінам, знання яких дозволяє передбачати і здійснювати на практиці конкретні профілактичні заходи. При цьому закономірно виникає питання, пов'язане з віковими ознаками молоді, оскільки їх урахування забезпечує результативність профілактичної роботи.

Найефективнішими методами роботи з попередження правопорушень серед неповнолітніх вважаються тренінги та індивідуальні методи. Реалізація в Україні програм профілактики правопорушень серед неповнолітніх характеризується такими особливостями: несистематичністю (вони проводяться за запитом навчальних закладів, рідко – за планом), фрагментованістю охоплення дітей (критеріями відбору неповнолітніх до участі у подібних програмах часто є рішення адміністрації навчального закладу, особисті зв'язки людини, яка проводить заняття, тощо), зосередженістю на дітях з девіантною поведінкою.

Головними напрямками профілактики правопорушень серед неповнолітніх можна вважати: правове виховання, організація дозвілля, профілактика вживання алкоголю та наркотиків.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми підліткових правопорушень. Перспективи дослідження делінквентної поведінки підлітка можуть бути стосовно глибшого вивчення наслідків даної проблеми на сучасному етапі, удосконалення шляхів профілактики та вирішення.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бакаєв О. В. Профілактика правопорушень серед учнівської молоді / О. В. Бакаєв // Педагогічно-правова профілактика правопорушень серед учнівської молоді : наук.-метод. зб. ст. – К., 1997. – С. 119 – 151.
2. Васильківська І. Запобігання злочинності неповнолітніх в Україні: деякі аспекти // Право України. – 2004. – № 1. – С. 95 – 98.
3. Денисов І. Г. Біологічні чинники девіантної поведінки та профілактика їх виявлень у вихованні громадської спрямованості у підлітковому віці / І. Г. Денисов / Пост методика. – 2002. – № 7–8 (45–46). – С. 207 – 212.
4. Краснова Н. П. Методика роботи соціального педагога / Н. П. Краснова, Л. П. Харченко. – Луганськ, 2002. – 111 с.
5. Заросинський Ю. Причини і умови злочинності неповнолітніх потребують теоретичного і практичного розроблення / Ю. Заросинський, О. Заросинський // Право України. – 2004. – № 3. – С. 64 – 68.
6. Іванов В. Н. Девіантна поведінка: причини і масштаби / В. Н. Іванов / Соціально – політичний журнал. – 1995. – № 2. – С. 12 – 15.
7. Смоленський Д. П. Групова корислива злочинність неповнолітніх / Д. П. Смоленський. – Луцьк: Волинська обласна друкарня, 2007. – 241 с.
8. Толстоухова С. Социальная защита молодежи и социальная работа с нею // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2003. – № 4. – С. 12 – 17.
9. Ковчина І. Зміст і організаційно-правові форми роботи з дітьми та молоддю шкільного віку // Соціальна робота: технологічний аспект – К.: ДЦССМ, 2004. – С. 347 – 355.
10. Фіцула М. М. Педагогічні проблеми профілактики правопорушень неповнолітніх / М. М. Фіцула // Право України. – 1995. – № 8. – С. 44 – 46.

## РОЗДІЛ V. ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ: ПОШУКИ ІННОВАЦІЙНИХ РІШЕНЬ

УДК 159.923.2.001.11(048.8)

**О. В. Резнік**

*Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

### ТЕОРЕТИЧНИЙ ОГЛЯД ПІДХОДІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «САМОРОЗВИТОК»

*У статті розглядаються проблеми саморозвитку. У ній стисло викладено аналіз праць вітчизняних та зарубіжних дослідників психологічної, педагогічної та філософської наук.*

**Постановка проблеми.** Протягом усього життя людина взаємодіє з оточуючим її світом. Від самого народження і до старості вона засвоює правила і норми соціуму. Вона вчиться діяти враховуючи потреби які до неї висуває світ. З соціально-економічним розвитком суспільства в людини ще більше зростає необхідність вміти аналізувати зовнішні потреби і внутрішні можливості для підвищення рівня якості власного життя. Це підводить людину до необхідності вміння саморозвиватися.

Відповідно виникає необхідність додаткового вивчення рушійних сил розвитку особистості, що обумовлюють її самореалізацію, виявлення типології бар'єрів саморозвитку, побудови концепту та основних детермінант самореалізації особистості в основних сферах життєдіяльності, виявлення основних відмінностей у осіб з різним ступенем самореалізації. Гостро відчувається потреба у більш детальному дослідженні механізмів саморозвитку, його складових і принципів його становлення. З огляду на вже існуючі результати досліджень поняття «саморозвитку» виникає питання: як можна допомогти людині стати суб'єктом особистісного саморозвитку?

Проблема саморозвитку особистості займає чільне місце в педагогічній та психологічній науці та практиці. Зміни соціокультурного

середовища призвели до трансформації парадигми вітчизняної освіти та до створення нових вимог, що висувуються на ринку праці до майбутнього спеціаліста. Першочерговим завданням стає формування особистості, яка схильна постійно займатися своїм професійним та особистісним самовдосконаленням, готова до безперервної освіти, тобто до постійного саморозвитку. Проблема саморозвитку завжди відрізнялась перманентною актуальністю для будь-якого вікового контингенту, крім того, сучасний науковий прогрес підвищив значущість досліджуваної проблематики. Однак із аналізу наукових досліджень зрозуміло, що найбільш значущим та сенситивним для формування саморозвитку стає юнацький вік, оскільки він є найсприятливішим для становлення та закріплення ціннісних орієнтацій як стійкої структури особистості, значною мірою визначає взаємини людини з навколишнім світом у подальшому дорослому житті, в результаті якого відбувається самовизначення особистістю свого місця у світі.

**Аналіз актуальних досліджень.** Аналіз психолого-філософської літератури, з метою вивчення, поняття «саморозвитку» з'ясував, що єдиного підходу до його визначення не існує. Більшість словників та довідників дають такі поняття як: самопізнання, самоактуалізація, самонавчальні системи, самоосвіта, самоконтроль, самопрезентація, самодетермінація, самосвідомість, самореалізація, самостереження, самооцінка, самостійність та ін., але при цьому не містять такого поняття як «саморозвиток». Це вказує на те, що існує велика різноманітність підходів до вивчення цього феномену.

**Мета статті** – теоретичний огляд існуючих підходів до розуміння поняття саморозвитку.

**Виклад основного матеріалу.** У філософських дослідженнях поняття саморозвитку починає свою історію з давніх часів. Мудреці Стародавньої Індії вважали, що чим більше розвивається людина, тим кращим буде її життя на планеті. Демокріт, Сократ, Епікур вважали, що саморозвиток є метою людського життя. Також важливість та вагомість саморозвитку у своїх працях обґрунтовували видатні філософи: Арістотель, Гесіод, Платон,

Гегель, І. Кант, Г. Сковорода, Й. Фіхте, Ф. Шеллінг, П. Юркевич. Сократ вважав, що людина черпає знання істини із самої себе [2, с. 10].

У філософії упанішад і даосизмі саморозвиток трактується як найвища цінність. А ідеї античних філософів вважають, що бажання людини до істини не має завершення. Дуже тривалий час «саморозвиток» ототожнювали з поняттям «саморух», уведеним Гегелем [3, 2].

Далі конфуціанство і буддизм також зробили вагомий внесок у розуміння цього поняття. Так буддизм в основі своїй має те, що в кожній людині є здібності які дають їй змогу розвиватися в досконалу особистість. А Конфуцій говорив, що тільки людина здатна змінити свій шлях [2, 12].

В період відродження набуває значення думка, що людина є творцем свого щастя і самої себе, прагнення до досконалості не дається їй від народження, воно формується лише в пізнанні самої себе. В цей період важливим є те, що людина розуміє себе власним творцем свого життя. Тобто формується поняття саморозвитку через усвідомлення себе як суб'єкта діяльності [2, 10].

У першій половині ХХ століття у зв'язку зі зміною розуміння місця людини у суспільстві, баченням її нової ролі, дослідження набувають нового значення. Досить суттєвий внесок у розвиток проблеми зробили психологи-гуманісти. З'являються теорії особистості, проголошується віра в людину, особистість починає сприйматися як суб'єкт власної діяльності, володар своєї долі. Проблема «саморозвитку» привертає увагу багатьох науковців і набуває широкого опрацювання у працях Л. С. Виготського, О. М. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна, А. Маслоу, К. Роджерса, В. І. Слободчикова, Г. А. Цукерман, Б. М. Мастерова, П. Ф. Каптерєва, Л. М. Кулікової, В. Г. Маралова, Т. В. Тихонової, Л. І. Зязюн, Г. К. Селевко, В. І. Андрєєва і т. д. Такі видатні педагоги як: Я. Коменський, Ж. Ж. Руссо, А. Дістервег, К. Ушинський, С. Русова, П. Каптерєв також зробили великий внесок у розуміння поняття саморозвитку.

Вагомий внесок в розуміння поняття саморозвитку та його складових був зроблений представниками зарубіжної екзистенціальної філософії – Е. Фром: «Головне життєве завдання людини – дати життя самому собі, стати тим, чим він є потенційно. Найважливіший плід його зусиль – його

власна особистість»; він вважає, що здатність до саморозвитку притаманна кожній людині. «Радість – це те, що ми відчуваємо у процесі наближення до мети стати самим собою» – Еріх Фромм: «Мати чи бути». Він наголошує на важливості аналізу людських потреб: потреби у встановленні зв'язків, потреби в трансцендентності, потреби в корінні, потреби в ідентичності, потребу в системі орієнтації. Він також підкреслює важливість свободи особистості, як і психологи екзистенційного напрямку: М. Хайдеггер вбачає сутність саморозвитку в розвитку духовно-моральних людських якостей через спів-розуміння, спів-дію, спів-участь людини: «Людині необхідно навчитися опановувати «усвідомлюючи мислення», виховати в собі відстороненість від речей і відкритість для таємниці»; К. Ясперс: «Екзистенція – це буття самим собою, яке відноситься до себе і в цьому – до трансценденції, на якій воно ґрунтується і завдяки якій воно знає, що подароване самому собі. Або в релігійному формулюванні: Бог є для мене в тій мірі, в якій я справді існую». Для аналізу феномену саморозвитку важливі екзистенційні ідеї про сутність людини, про сутність свободи, і «авторської позиції» (М.О. Бердяєв) в самотійній життєдіяльності. На думку С. К'єркегора, не зовнішня дійсність визначає людське життя, а внутрішнє духовне життя, і душевна робота здійснюють життя людини і людського суспільства в цілому, оскільки саме вибір змушує людину стати собою. Пізніше поняття саморозвиток почав використовувати у своїх працях А. Адлер. Він вважав, що в людині прагнення до досягнення найбільшого з можливого є вродженим. Крім того, він вважав, що людина має самосвідомість і здатна планувати і керувати своїми діями задля власного саморозвитку. Тобто людина сама творить власну особистість. Крім того він вважає що людина здійснює такі пошуки, які допоможуть їй утворити і реалізувати власний життєвий стиль. А К. Юнг взагалі наголошував на тому що в кожній людині існують тенденції до саморозвитку. Тобто вони є в людській природі [1, с. 18]

За Е. Еріксоном розвиток особистості досліджується через поняття «ідентичність», що означає переживання тотожності людини самій собі. М.Й. Боришевський стверджує, що у функціонуванні самосвідомості як внутрішньої детермінанти саморозвитку особистості особливу роль відіграє Я-концепція, яка виникаючи на високому рівні розвитку

самосвідомості, стає своєрідним еталоном, згідно з яким індивід фіксує процес свого особистісного розвитку як зростання в різних аспектах життєдіяльності: взаєминах з іншими (значущими), професійній діяльності, уточненні бачення себе в систем провідних життєсенсових цінностей. Ця життєсенсова грань самоусвідомлення особлива, оскільки вона найтісніше пов'язує сучасне особистості з її орієнтацією на майбутнє. Асоціюючись із провідними цілями життєдіяльності, орієнтація на майбутнє у поєднанні з відповідними мотивами і реальними само впливами («самосуб'єктна дія») може бути однією з детермінант процесу саморозвитку – як наслідку актуалізації внутрішньо особистісних, спонтанних причин, чинників, можливостей саморозвитку. За А. Анг'ялом саморозвиток полягає в зростанні автономії і гармонії, та їх поєднанні, що сприяє розвитку глибинних потреб і способів їх задоволення, у зростанні ефективності та продуктивності, поліпшенні координації і збільшенні багатогранності поведінки. Абрахам Маслоу стверджував: «Життя – це процес постійного вибору. У кожен момент людина має вибір: або відступ, або просування до мети. Або рух до ще більшої боязні, страхам, захисті, або вибір мети і зростання духовних сил. Вибрати розвиток замість страху раз десять в день – значить десять разів просунутися до самореалізації». Він розглядав людину як «істоту що бажає». Людина мотивована на пошук особистісних цілей, що робить її життя значним і осмисленим. Для С. Л. Рубінштейна людина – це істинний суб'єкт саморозвитку і творчості. За його дослідженнями зовнішні причини діють через внутрішні умови – це пояснення є важливим для умов і механізмів становлення суб'єкта саморозвитку.

**Висновки.** Отже, можна дійти таких висновків: у багатьох дослідженнях індивід виступає суб'єктом, що функціонує завдяки активності мозку або впливу суспільства. Суб'єктна активність індивіда спрямована на саморозвиток, при чому у цьому ракурсі людина є індивідом з досить розвиненою самосвідомістю. Тобто для ефективного розвитку всіх сфер людської діяльності важливу роль відіграє Я-концепція. Яка виступає як одна зі складових самосвідомості. А завдяки їй людині вдається збагнути себе як суб'єкта, здатного скеровувати власні потенційні можливості у напрямі конструктивних самозмін, самозростання і самотворення.

Усвідомлення себе суб'єктом власної активності допомагає індивіду перманентно здійснювати корекції деяких суттєвих для його життєдіяльності особистісних утворень, які водночас є складовими сферами свідомості і самосвідомості: відкоригувати зміст і спрямованість локусу контролю, змінювати співвідношення виявів екстернальності та інтернальності і на цій основі забезпечувати адекватність взаємодії із зовнішніми обставинами та внутрішніми умовами.

Також, аналізуючи дослідження науковців про поняття саморозвитку, стає зрозумілим важливість розгляду та аналізу такого поняття як рефлексія. Завдяки здатності до рефлексії людина може не тільки фіксувати події, в своїй свідомості і пам'яті, а й кожен з яких може описати словами, зарахувати до якоїсь категорії і класифікації.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Боришевський М. Й. Дорога до себе : Від основ суб'єктності до вершин духовності : монографія / Мирослав Боришевський. – К. : Академвидав, 2010. – 416 с. – (Серія «Монограф»).
2. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці [Текст] : монографія / С. Б. Кузікова ; Сум. держ. пед. ун-т імені А. С. Макаренка – Суми : МакДен, 2012. – 410 с.
3. Дударева В. Ю. Феноменология рефлексии и направления её изучения в современной зарубежной психологии /В. Ю. Дударева, И. Н. Семенов// Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2008. Т.5, №1. С 101–120).
4. Журнал «Образование и саморазвитие». 2014 №1 (39)

УДК 37.034-057.874:37.013.42

**К. О. Торяник**

*Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

#### **МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК АКТУАЛЬНА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

*У статті проаналізовано особливості морального виховання як актуальна соціально-педагогічна проблема; розкрито суперечності, які гальмують процес моральності особистості та висвітлено вплив засобів масової інформації на моральне виховання учнівської молоді.*

**Постановка проблеми.** Питання морального розвитку, виховання, вдосконалення людини хвилювали суспільство завжди й у всі часи.



На сучасному етапі розвитку цивілізації, проблема морального виховання набуває все більшої актуальності. І саме вчителю належить велика роль у формуванні морального виховання учнівської молоді.

Моральне виховання – процес, спрямований на формування й розвиток цілісної особистості дитини, і передбачає ставлення її до Батьківщини, суспільства, колективу, людей, до праці, своїх обов'язків і до самого себе. Завдання морального виховання полягає в тому, щоб соціально необхідні вимоги суспільства педагоги перетворили на внутрішні стимули особистості кожної дитини, такі, як обов'язок, честь, совість, гідність [4, с. 312].

Основою виховання, що визначає моральний розвиток, є формування гуманістичних відносин учнівської молоді, незалежно від змісту, методів, форм виховної роботи. Тому на сьогоднішній день актуальність досліджуваної проблеми не викликає сумніву.

**Аналіз актуальних досліджень.** Досліджувана проблема знайшла відображення у фундаментальних працях А. М. Архангельського, О. С. Богданової, Н. М. Болдирєва, О. Г. Дробницького, Б. Т. Ліхачова, А. С. Макаренка, І. Ф. Харламова, О. П. Целікова та ін. у яких виявляється сутність основних понять теорії морального виховання. Низка дослідників висвітлює у своїх роботах проблеми підготовки майбутніх учителів до морального виховання школярів (М. М. Гей, А. А. Горонідзе, А. А. Калюжний, Т. Ф. Лисенко та ін.).

**Мета статті** – проаналізувати особливості морального виховання як актуальну соціально-педагогічну проблему.

**Виклад основного матеріалу.** На всіх етапах розвитку суспільства мораль, як і право, політика, традиції, звичаї, табу, є важливим регулятором людської поведінки, людських відносин, а моральність (моральна практика) – одним із критеріїв оцінки чеснот людини.

На основі аналізу великої кількості літератури, можемо стверджувати, що моральне виховання – процес формування моральних якостей, рис характеру, навичок і звичок поведінки. Основна базова категорія морального виховання – поняття морального почуття (постійного емоційного відчуття, переживання, реальних моральних відносин і взаємодій).

Моральне виховання передбачає різноманітні впливи на думки, почуття, соціальну практику індивіда, його самовдосконалення. Узагальнивши відомі факти щодо морального виховання, виокремили такі особливості:

- цілеспрямованість (полягає в чіткій окресленості мети педагогічних впливів);
- багатофакторність (передбачає враховування усіх чинників, що відіграють суттєву роль у процесі виховання);
- віддаленість у часі результатів роботи (виховання є тривалим процесом, результати якого не можуть бути досягнутими відразу);
- неперервність (полягає в систематичності взаємовпливів вихователя і вихованця);
- визначальна роль педагога (педагог має бути моральним взірцем для дитини);
- цілісність (передбачає внутрішню єдність усіх виховних засобів і впливів щодо формування моральної культури людини).

Моральне виховання спрямоване на формування моральної позиції людини, її ціннісних орієнтирів, інтересів і потреб.

На думку А. В. Петренка та М. Л. Аксьонової, основною метою морального виховання, як у сім'ї, так і в школі, є прагнення передати знання та культурні традиції, навчити молодь розвиватися як особистість і збільшувати культурну спадщину. На жаль, наголошує автор, у цілому процес виховання більш спрямований на те, щоб розвивати інтелектуальні здібності, а ніж культуру та духовність [8, с. 219].

Загальновідомою є думка науковців, які зазначали, що моральне виховання – це виховний вплив школи, сім'ї, громадськості, що має на меті формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі та практичної діяльності. Моральне виховання – дуже важка робота для вчителя, тому що не завжди збігаються вимоги школи та сім'ї, в суспільстві відбувається багато негативного, нелегко скласти програму виховної роботи, усе в ній передбачити й виконати. Крім того, виховання має внутрішні суперечності: не спрацьовує відразу зворотний зв'язок

(результатів виховної роботи відразу не побачиш), виховання потрібно здійснювати за багатьма напрямками (розумовим, моральним, трудовим, естетичним, екологічним, правовим, статевим, фізичним тощо). І все це має зробити вчитель.

Цінним для наукової статті є філософське розуміння досліджуваного поняття. У такому контексті моральне виховання розглядається як виховна діяльність школи і сім'ї, що має на меті формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі, участь у практичній діяльності.

І. А. Каірова та О. С. Богданова вважають, що результати морального виховання характеризуються такими поняттями: мораль, моральність, моральна свідомість, моральні переконання, моральні почуття, моральні звички і моральна спрямованість. З педагогічної точки зору науковці визначають моральне виховання як цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість, почуття й поведінку вихованців із метою формування в них моральних якостей, що відповідають вимогам суспільної моралі [1, с. 134].

Дослідник Н. І. Болдирев відзначає, що специфічною особливістю морального виховання є те, що його не можна виокремити в якийсь спеціальний виховний процес. Формування моральної зовнішності здійснюється у процесі багатогранної діяльності дітей (іграх, навчанні), в тих різноманітних стосунках, у які вони вступають у різних ситуаціях зі своїми однолітками, молодшими за себе дітьми та з дорослими. Проте моральне виховання є цілеспрямованим процесом, що припускає певну систему змісту, форм, методів і прийомів педагогічних дій [5, с. 102].

Російський науковець С. Ф. Анісімов звертає увагу на істотну ознаку процесу морального виховання є його концентрична побудова: вирішення виховних завдань починається з елементарного рівня й закінчується вищим. Для досягнення цілей використовуються види діяльності, що ускладнюються. Цей принцип реалізується з урахуванням вікових особливостей учнів [2, с. 211].

У контексті даного дослідження вважаємо за необхідне наголосити на тому, що процес морального виховання динамічний і творчий: учителі

постійно вносять до нього власні корективи, направлені на його вдосконалення. І. С. Маренко розділяє всі чинники, що зумовлюють моральне становлення і розвиток особистості учня на три групи: природні (біологічні), соціальні й педагогічні. У взаємодії з середовищем і цілеспрямованим впливом учень соціалізується, набуває необхідного досвіду моральної поведінки [6, с. 132]

Проте вирішальну роль у процесі морального формування особистості, на нашу думку, відіграють педагогічні чинники, як найбільш керовані, направлені на вироблення певних стосунків.

До того ж на моральне виховання великий вплив здійснюють засоби масової інформації через рекламу алкогольних напоїв, сигарет, це негативно впливає на учнівську молодь, яка бере приклад з поведінки молодих людей в рекламах або у фільмах, де головні герої ведуть антисоціальний спосіб життя, але представлені як позитивні (наприклад, «Бригада») [9, с. 61].

Через те, що для підлітків дуже важливою є потреба у спілкуванні, а вуличне спілкування та спонтанні юнацькі групи тісно пов'язані з особливостями юнацької субкультури, яка має декілька постійних компонентів (специфічний набір цінностей і норм поведінки, смак, одяг і зовнішній вигляд), молоді люди легко підхоплюють ці стереотипи. Юнаки ототожнюють себе з веселими, «прикольними», безтурботними хлопцями й дівчатами у відеороликах, сильними і владними чоловіками з поганими звичками, які звикли всього добиватися силою, яких постійно показують у фільмах, і тим «красивим життям», до якого нібито такий спосіб життя веде. Таке ставлення до життя й оточуючих, а також розбіжність ідеалів і буденності нерідко призводить до серйозних наслідків – агресії (іноді – некерованої), наркоманії, алкоголізму, частих депресій, нервових зривів, розладів психіки.

В. П. Чудінова стверджує, що кров, насилля, жорстокість, які присутні у сучасних фільмах, не рідко розвивають фантазії психічнохворих людей, викликаючи в них агресію, стають причиною депресій у здорових людей [10, 25 – 26].

Такий вплив ЗМІ на людей, їх моральні цінності, етичні й поведінкові норми, може зруйнувати структуру суспільних цінностей, викликати заміну

вищих цінностей цінностями нижчих порядків, що призводить до морального розладу молоді й суспільства в цілому і, безумовно, може спричинити розвиток негативних девіацій у суспільстві.

На негативні наслідки перегляду підлітками кінопродукції звертали також увагу такі українські педагоги як Г. Ващенко, В. Жуковецька, І. Карай, А. Макаренко, М. Пушкар, Я. Чума. Гострота цієї проблеми сьогодні поглиблюється. У результаті аналізу науково-педагогічної літератури Л. С. Школяр доходить висновку про те, що усе це відбувається на тлі низького рівня духовності, нівелювання моральних якостей, що має історичний характер [11, с. 117]. Інший дослідник А. С. Аскорін зазначає, що сучасне українське суспільство відкинуло комуністичні цінності, які довели свою нежиттєздатність, і стоїть перед вибором іншої системи вартостей. Цей процес є болючим, складним, часто суперечливим, що, безсумнівно, відбивається на моральному стані суспільства та кожної особистості зокрема. Вона, будучи позбавленою ціннісних орієнтирів, важко шукає свою дорогу в житті. До того ж, вважає науковець, «хворому» суспільстві, де ігноруються моральні норми, не може формуватися моральна особистість із гуманістичною спрямованістю світогляду [3, с. 29].

Логіка дослідження вимагає виокремлення низки суперечностей, які гальмують процес становлення моральності особистості в ньому. К. І. Мельник головними серед них вважає такі:

- суперечність між інтенсивним впливом інформації та низьким рівнем моральної культури особистості;
- між вимогами соціального замовлення суспільства й ціннісними орієнтирами, пропагованими ЗМІ;
- між уявленнями батьків, педагогів про ідеал виховання й тими «взірцями», які презентує телебачення тощо [7, с. 43].

**Висновки.** Отже, виникає необхідність підготувати підростаючі покоління до життя в сучасних інформаційних умовах, до сприйняття інформації, навчити опановувати способами спілкування на основі невербальних форм комунікації за допомогою технічних засобів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Азбука морального виховання : посібник для вчителя / за ред. І. А. Каирова, О. С. Богданової. – М. : Просвещение, 1997. – 17 с.

2. Анисимов С. Ф. Мораль и поведение / С. Ф. Анисимов. – М. : Мысль, 1985. – 239 с.
3. Аскорін А. С. Засоби масової інформації, як чинник формування ціннісних орієнтирів учнівської молоді / А. С. Аскорін., І. В. Артемова. – К. : 2012. – 56 с.
4. Бабанський Ю. К. Педагогіка. / Ю. К. Бабанський. – М. : Просвещение, – 1998. – 479 с.
5. Болдирев Н. І. Моральне виховання школярів / Н. І. Болдирев. – М. : Просвещение, 1979. – 179 с.
6. Марьенко І. С. Основы процесса нравственного воспитания школьников / И. С. Марьенко. – М. : Просвещение, 1980. – 183 с.
7. Мельник К. І. Самовизначення учнівської молоді під впливом засобів масової інформації / К. І. Мельник. – К. : 2005. – 60 с.
8. Петренко А. В. Виховання та навчання: методичний посібник / А. В. Петренко, М. Л. Аксьонова. – К. : 2012. – 90 с.
9. Ушкарник Й. О. Важность средств массовой информации и их роль в формировании ценностных ориентаций учащихся / Й. О. Ушкарник. – М. : 2000. – 61 с.
10. Чудінова В. П. Соціалізація особистості дитини та медіа: гострі проблеми / В. П. Чудінова // Шкільна бібліотека. – 2005. – № 4. – 179 с.
11. Школяр Л. С. Про педагогічні функції масової комунікації. Вплив засобів масової комунікації на інтереси дітей та молоді / Л. С. Школяр. – М.; Изд-во АПН СРСР, 1989. – 249 с.

УДК 351.858:37.035.6-057.857

**О. В. Хандурін**

*Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

## **ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ТА СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ**

*У статті проаналізовано різноманітні підходи до визначення сутності національної самосвідомості, виокремлено основну компонентну структуру даного поняття.*

**Постановка проблеми.** Проблема формування національної самосвідомості молоді є однією з найважливіших у процесі державотворення в Україні, оскільки від її вирішення залежить майбутнє нещодавно створеної незалежної держави. Але перехід від тоталітаризму до сучасних національних форм державного устрою на демократичній

основі виявився надто важким і навіть болючим. Сьогодні реальне становище таке, що в країні немає єдиного духовного стрижня, який би мав загальнонаціональне значення, а поняття національної ідеї не визначене за змістом згідно з сучасними уявленнями про націю. Отже, можна констатувати, що актуальність обраного нами напряму роботи зумовлена об'єктивними викликами часу, зокрема не повною розробленістю проблематики, та недостатнім рівнем сформованості національної самосвідомості в педагогів які покликані виховувати національно свідоме підростаюче покоління.

**Аналіз актуальних досліджень.** Необхідно зазначити, що різним аспектам національної свідомості присвячено дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників – В. Андрущенко, Дж. Армстронга, Д. Міллера, М. Пірена, В. Смітта. Вагомий внесок у дослідження даного питання зробив М. А. Березін у своїй дисертації на тему: «Психологічні чинники генези національної самосвідомості особистості».

**Мета статті** – з'ясувати сутнісні ознаки національної самосвідомості, визначити основні структурні компоненти даного явища.

**Виклад основного матеріалу.** В умовах сучасного національного буття для України вирішального значення набуває проблема усвідомлення та прийняття особистістю своєї національної приналежності як детермінанти власного життя, що визначає долю всієї країни в її взаємодії зі світовим товариством. Саме національна самосвідомість і є тією сполучною ланкою, що дозволяє особистості відчувати себе частинкою своєї нації, усвідомити свою приналежність до неї. Вона виступає стимулом у пізнанні своєї національної культури, спонукає особистість до збереження та передання прийдешнім поколінням її духовних надбань, естетичних та етичних ідеалів народу. Адже, національні почуття не є абстрактним, відокремленим від особистісного життя поняттям, а «потребою душі», проявом індивідуального духовного розвитку особистості [5, с. 27].

В контексті окресленої проблеми доцільно наголосити, що серед учених немає єдиного підходу до визначення поняття національної самосвідомості. Існують різні точки зору щодо розуміння її сутності та змісту. Наприклад, М. Й. Боришевський визначає національну

самосвідомість як «усвідомлення особистістю себе часткою певної національної (етнічної) спільноти та оцінку себе як носія національних (етнічних) цінностей, що склалися в процесі тривалого історичного розвитку національної спільноти, її самореалізації як суб'єкта соціальної дійсності» [3, с. 248].

Національна самосвідомість – це «відносно стійка, усвідомлена, що переживається як неповторна, система уявлень індивіда про себе як про представника певної нації», – зазначав А. С. Баронін [1, с. 83].

Інші вчені вважають, що національна самосвідомість – це сукупність поглядів, знань, оцінок, ідеалів, котрі відображають специфічний зміст, рівень і особливості уявлень представників національної спільноти про минуле, сучасне і майбутнє свого розвитку, про місце та призначення серед інших спільнот і характер взаємовідносин з ними. Національна самосвідомість відображає ступінь засвоєння елементів загальнонаціональної свідомості окремими представниками нації.

Отже, на основі викладеного змісту цього поняття, спираючись на дослідження вчених, вважаємо доцільним виділити такі найбільш загальні, основні структурні компоненти національної самосвідомості.

*Перший компонент – раціонально-пізнавальний*, який спирається насамперед на раціональну сферу свідомості і передбачає досить конкретну обізнаність у національно-культурній галузі та певну переконаність у національних ідеалах. При цьому остання, в свою чергу, спирається на виважену оцінку як національної самобутності взагалі, так і конкретних її проявів. Наявність та розвиненість такого компонента самосвідомості спонукає людину до продуманих та обґрунтованих дій задля розвитку та процвітання свого народу, нації. Тому цей компонент можна охарактеризувати і як *гносеологічний*.

*Другий компонент – емоційно-ціннісний*, який відображає вже усвідомлену на рівні безпосереднього сприймання реакцію особи, яка ідентифікує себе з іншими особами насамперед за найбільш зовнішніми та репрезентативними ознаками, що, як правило, мають досить певний естетичний та художньо-забарвлений вигляд. Це природне оперування традиційною національною міфологією і додержання у своєму житті цих



традиційних канонів, а значить й відповідне оцінювання інших з такої точки зору. Це вільне й природне володіння мовою й відповідне реагування на володіння (неволодіння) мовою іншою особою. Це в цілому орієнтування насамперед на культурні здобутки свого народу й відношення та відповідне оцінювання іншого залежно від того, як той «інший» відповідає таким уявленням про національну належність. Така складова самосвідомості може спонукати людину до творчих дій для самоствердження себе саме як представника нації. Можна наголосити, що цей другий компонент має яскраво виражений *аксіологічний* характер.

*Третій*, найбільш очевидний компонент структури національної самосвідомості, на який людина навіть не завжди має усвідомлену рефлексійну реакцію, особливо на ранніх етапах розвитку, коли вона зовсім не мала такої свідомості, сприймаючи свою належність до свого етносу як природну даність, – це *поведінково-діяльнісний*. Цей компонент відбивається у побуті, повсякденному житті людини, її ставленні до безпосередньо оточуючого середовища, навіть у вдачі та певних рисах характеру. Він є фактично вираженням самого буття людини і тому носить цілком *онтологічний* характер.

Зрозуміло, що наявність цих компонентів у структурі національної самосвідомості зовсім не означає якогось їхнього розмежування. Але вони характеризують національну самосвідомість будь-якого суб'єкта, займаючи різний обсяг в її структурі. Щодо індивіда, то це залежить від безлічі умов становлення та розвитку його як особи, в тому числі культурного оточення, рівня та змісту освіти тощо, включаючи й індивідуальні риси характеру.

**Висновки.** Національна самосвідомість є складною системою, яка відображає зміст, основні напрями і цілі життєдіяльності нації в зіставленні її з іншими соціально-етнічними спільнотами, націями. Вона має різні рівні, форми, включає велику кількість елементів і відіграє важливу роль у консолідації та розвитку національних утворень.

Отже, можна дійти висновку про те, що структура національної самосвідомості включає в себе такі компоненти або складові як: раціонально-пізнавальний (гносеологічний); емоційно-ціннісний (аксіологічний); поведінково-діяльнісний (онтологічний). Найбільш важливим й

перспективним з точки зору педагогічної доцільності є емоційно-ціннісний компонент, який відображає значною мірою безпосередню реакцію на різноманітні фактори впливу у процесі формування національної самосвідомості особистості.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Баронін А. С. Етнопсихологія. Навч. посібник / А. С. Баронін. – К. : МАУП, 2000. – 116 с.
2. Березін А. М. Психологічні чинники генези національної самосвідомості особистості: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А. М. Березін. – К., 2002. – 208 с.
3. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості /М. Й. Боришевський. Монографія. – К. : Еллада, 2012. – 608 с.
4. Луганська Л. М. Формування духовної культури студентів педагогічного коледжу засобами музики : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/Л. М. Луганська. – Луганськ, 1998. – 194 с.
5. Мещерякова Н. П. Проблема формування національної самосвідомості у творчій спадщині видатних українських діячів культури і освіти кінця ХІХ– початку ХХ століть : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/Н. П. Мещерякова. – К., 1996. – 190 с.

УДК 326.23:21.15: 654

**О. О. Штань**

*Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

#### ОСНОВНІ АСПЕКТИ УПРАВЛІННЯ ФОРМУВАННЯМ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧИХ УМІНЬ УЧИТЕЛЯ

*У статті розглянуто основні результати теоретичного та експериментального дослідження основних аспектів управління процесом формування творчих умінь професійного спрямування. Виявлено змістовні характеристики основних напрямків управлінського впливу на становлення якісних характеристик творчого потенціалу педагога, основу якого складають професійно-творчі здібності та уміння. З'ясовано провідні педагогічні умови, що сприяють успішному їх становленню й розвитку.*

**Постановка проблеми.** Проблема формування професійно-творчих умінь педагогів як основи їхньої фахової компетентності в умовах інноваційної діяльності виглядає в умовах модернізації вищої і середньої школи особливо гостро. Це обумовлено кількома причинами.

Насамперед необхідністю виконання вимог Національної доктрини розвитку освіти України у першій чверті XXI століття і Закону України «Про вищу освіту» щодо забезпечення творчої самореалізації вчителів-професіоналів, зокрема сформованості у них необхідного професійно-творчого потенціалу. По-друге, підвищеними вимогами до готовності вчителя вести інноваційну діяльність як основу сучасної освіти підростаючого покоління. По-третє, розвитком міжрегіональних і міжнародних освітньо-наукових зв'язків, що призвело до розширення ринку праці, можливостей для педагогів освоювати інноваційний досвід своїх іноземних колег.

**Аналіз актуальних досліджень.** Базовими для розробки досліджуваної проблеми стали роботи філософів, педагогів і психологів з питань творчості, творчої самореалізації особистості (А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Бернс, В. Сухомлинський), професійної творчості, пізнавально-творчої діяльності вчителя, учнів, студентів (В. Андреев, І. Зязюн, В. Кан-Калік, Б. Коротяєв, А. Хуторської), а також дослідження ідей і технологій інноваційної діяльності в освітніх закладах з метою створення нових якостей матеріального і духовного буття (О. Козлова, О. Кривонос, М. Лазарєв, В. Лозова, А. Сбруєва, О. Савченко, Н. Тарасевич, Г. Щукіна та ін.).

У досліджених наукових працях професійно-творчі вміння фахівців визначаються як складне креативне утворення і найважливіший засіб свідомої, цілеспрямованої виробничої діяльності, показник професійної майстерності вчителя. Дослідники (В. Андреев, Б. Коротяєв, О. Кривонос, Н. Кузьміна, А. Лук та ін.) в основному солідарні у визначенні сутності професійно-творчих педагогічних умінь як одночасно двигуна і результату педагогічної діяльності. Однак різні автори подають і обстоюють різні класифікації творчих здібностей і відповідних їм умінь професійно-творчої діяльності педагога. Вивчення широкого кола психолого-педагогічних джерел, виявило недостатню дослідженість питань, пов'язаних з найбільш складною проблемою – оптимальним управлінням складним процесом формування умінь педагогів професійно-творчого характеру. Крім того,

аналіз наукових праць і практичного досвіду із досліджуваної проблеми виявив певні суттєві суперечності:

а) між новими вимогами до якості професійної підготовки майбутніх і діючих педагогів та відсутністю на рівні навчального закладу управлінської системи неперервного вдосконалення професійної готовності учителів, у тому числі оволодіння ними професійно-творчими вміннями;

б) між обов'язковим оволодінням управлінцями і вчителями освітніми стандартами технологізованого навчального процесу і необхідністю власної творчості, що часто виходить за межі таких стандартів;

в) між новими вимогами інноваційних освітніх технологій та недостатньою управлінською і методичною забезпеченістю оволодінням системою професійно-творчих умінь, пов'язаних з такими технологіями.

**Мета статті** – на основі виявленої актуальності і з'ясованої недостатньої дослідженості проблеми формування і розвитку професійно-творчих умінь майбутнього і діючого педагога узагальнено сучасні визначення і класифікацію професійно-творчих умінь педагога, виокремлено на змістовному рівні основні аспекти (напрями) управління формуванням професійно-творчих умінь педагога в інноваційному середовищі сучасного загальноосвітнього навчального закладу.

**Виклад основного матеріалу.** Українське суспільство на сучасному етапі розвитку має особливо гостру потребу в самостійних, творчих особистостях педагогів, що усвідомлюють свою суб'єктність, високе громадянське і професійне призначення. Така людина здатна реалістично оцінювати життєву ситуацію, її джерела, ставити перед собою прогресивні цілі, знаходити ефективні засоби для їх досягнення.

У проведеному дослідженні встановлено, що професійно-творчі вміння педагога – це внутрішньо значима, сформована в діяльності здатність фахівця до власної трансформації та інтеграції спеціальних теоретичних знань і навичок при розв'язанні нестандартних задач професійної педагогічної діяльності. Професійні вміння педагога носять творчий характер, оскільки являють собою не механічну комбінацію знань і навичок, а кожного разу їх новий сплав на основі реалізації особистого

навчального досвіду і творчих здібностей педагога. Крім того, на творчий характер цих умінь вказують такі їх характеристики, як усвідомленість, узагальненість, гнучкість, залежність від тих професійних ситуацій, в яких вони реалізуються і відповідно, проявляються по-новому. Сформовані професійно-творчі вміння вчителя є його власним внутрішнім особистісно значущим творчим продуктом.

На основі аналізу внутрішньої якості творчого мислення і діяльності особистості В. Андреев виділяє дві основні підструктури творчих здібностей – логічну та евристичну. Наука довела, що кожна нормальна людина наділена від народження здатністю до розвитку логічного (розумового) й інтуїтивного (евристичного) мислення [1, с. 63.] Разом з тим встановлено, що є люди, у яких більш розвинена одна з півкуль. «Лівопівкульні» більше схильні до символічного, логічного мислення. «Правопівкульні» – до цілісного, синтетичного, образного. Вони краще сприймають живопис, музику, для них важливо не тільки значення слів, але й особливо, інтонація.

Н. Кузьміна розглядає педагогічні вміння як індивідуальні передумови успішної педагогічної діяльності і далі приходить до висновку, що вміння – це психічні властивості, які розкриваються і розвиваються в процесі творчої діяльності і тому самі є наслідком, певної діяльності. Звертаємо увагу, що перед нами постає важливий аспект творчості: здібності не тільки умова творчої діяльності, але, головне, її продукт. Іншими словами, входячи в різні види творчої діяльності з одними якостями здібностей та умінь, учитель і учні завершують її вже з іншим, більш високим рівнем здібностей. Рівень, якість, обсяг творчих здібностей педагога, таким чином, залежить від часу й інтенсивності творчої діяльності. Вперше у психолого-педагогічній літературі [3, с. 133]. Н.Кузьміна розглядає педагогічні здібності як індивідуальні передумови успішної педагогічної діяльності і далі приходить до висновку, що педагогічні здібності і відповідні їм вміння – це психічні властивості, які розкриваються і розвиваються в процесі творчої діяльності і тому самі є наслідком певної діяльності й умінь. Звертаємо увагу, що перед нами

постає важливий аспект творчості: уміння не тільки умова творчої діяльності, але головне, її продукт. Іншими словами, входячи в різні види творчої діяльності з одними якостями здібностей, учитель і учні завершують її вже з іншим, більш високим рівнем умінь. Рівень, якість, обсяг творчих умінь педагога, таким чином, залежить від часу й інтенсивності творчої діяльності. Вперше у психолого-педагогічній літературі Н. Кузьміна визначила генеральну здібність учителя. Це чутливість до учня – людини, яка зростає, особистості, яка формується.

На основі аналізу психолого-педагогічних джерел (В. Андреев, Н. Кузьміна, О. Кривонос, В. Лозова, М. Лазарев, І. Проценко та ін.) у проведеному дослідженні представлено класифікацію і коротку характеристику професійно-творчих умінь педагога. Виокремлено чотири основні групи таких умінь:

- 1) дослідницькі (діагностичні, прогностичні формувальні);
- 2) комунікативні (вербальні, експресивні, невербальні, перцептивні);
- 3) операційно-діяльнісні (організаційні, дидактичні, виховні);
- 4) рефлексивні.

Для реалізації поставленої дослідницької мети було розроблено, апробовано і випробувано експериментально в середовищі інноваційних навчальних закладів – спеціалізованих загальноосвітніх шкіл міста Суми – модель управління процесом формування, тобто прогнозування, планування, практичного освоєння, вдосконалення, діагностичного вимірювання й оцінки, означених професійно-творчих умінь в основному молодих учителів (див. табл. № 1).

**Таблиця 1**

**МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ ФОРМУВАННЯМ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧИХ УМІНЬ ПЕДАГОГІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ**

**Мета:** досягнення запланованих рівнів сформованості основних професійно-творчих умінь (ПТУ) педагогів

**Теоретичні основи моделі:** філософсько-синергетичні та психолого-педагогічні ідеї, принципи, підходи

**Основні компоненти  
управлінської діяльності**

<b>Підготовчо- орг-ий</b>	<b>Мотиваційно- цільовий</b>	<b>Змістово- процесуальний</b>	<b>Діагностико- оцінний</b>
Створення бази для необхідних управлінських рішень	Досягнення готовності педагогів до формування професійно-творчих умінь	Поточне управління процесом формування основних професійно-творчих умінь педагогів в евристичній освіті	Досягнення адекватної самооцінки й оцінки досягнень учителя у володінні ПТУ

**Педагогічні умови успішності застосування запропонованої  
управлінської моделі**

- Підготовка вчителя до оволодіння евристичними вміннями.
- Надання педагогам достатнього вільного часу для самоосвіти і творчої самореалізації.
- Гуманістична і конструктивна діалогова взаємодія керівника і вчителя, створення атмосфери змагальності ідей.
- Сприяння науково-дослідній роботі педагогів.

**Прогнозований результат:** Високий і достатній рівень володіння педагогами вміннями професійно-творчого характеру

Формулюючи і осмислюючи дослідницьку мету, ми мали на увазі насамперед досягнення кожним учителем, залученим до експерименту, досягнення за результатами застосування діагностично-критеріального інструментарію достатнього і високого рівня сформованості професійно-творчих умінь. Досягнення такої мети забезпечується цілим комплексом управлінської діяльності з опорою на філософські, психолого-педагогічні ідеї і принципи інноваційної освіти. Мова насамперед йде про активний управлінський супровід освоєння вчителями дослідницьких (прогностичних, формувальних, діагностичних) організаційних, навчально-дидактичних, комунікативних і рефлексивних умінь діяльності сучасного педагога. Продуктивною для розвитку творчого потенціалу і становлення творчих умінь учителя стало надання йому можливостей займатися науково-дослідною роботою. Проведені дослідження доводять, що приблизно 35-40 % педагогів спроможні підготувати при реальній підтримці адміністрації значимі для них наукові роботи, в тому числі й дисертації. Сьогодні це набуває особливої актуальності, тому що інноваційна практика не може народитися лише з практичного досвіду, вона потребує особистих, індивідуальних наукових розвідок, значних дослідницьких зусиль, довготривалої експериментальної роботи.

#### **Висновки.**

1. З'ясовано, що професійно-творчі вміння педагога – це внутрішньо значима, сформована в діяльності здатність фахівця до власної трансформації та інтеграції спеціальних теоретичних знань і навичок при розв'язанні нестандартних задач професійної педагогічної діяльності. Професійні вміння педагога носять творчий характер, оскільки являють собою не механічну комбінацію знань і навичок, а кожного разу їх новий сплав на основі реалізації особистого навчального досвіду і творчих здібностей педагога.

2. Виокремлено чотири основні групи таких умінь: 1) дослідницькі (діагностичні, прогностичні формувальні); 2) комунікативні (вербальні, експресивні, невербальні, перцептивні); 3) операційно-діяльнісні (організаційні, дидактичні, виховні); 4) рефлексивні.



3. Розроблену й теоретично обґрунтовану модель управління формуванням професійно-творчих умінь учителя загальноосвітнього закладу випробувано в експериментальному навчальному закладі – ССШ № 25 м. Суми. Доведено ефективність застосованих компонентів управлінської діяльності – підготовчо-організаційного, мотиваційно-цільового, операційно-діяльнісного, діагностико-оцінного, а також практично перевірених педагогічних умов.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1988. – С. 53 – 103.
2. Козлова О. Г. Методика інноваційного пошуку вчителя / О. Г. Козлова: Навч. посібн. – Суми: «Мрія», 1998. – 96 с.
3. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1967. – 133 с.
4. Кривонос О. Б. Професійно-творчі вміння педагога і шляхи їх формування: [Монографія] / Ольга Борисівна Кривонос. – Суми: Сумський держ. пед.ун-т імені А. С. Макаренка, 2010. – 163 с.
5. Лазарєв М. О. Основи педагогічної творчості: Навчальний посібник для пед. ін-тів / М. О. Лазарєв. – Суми: ВВП «Мрія – Г» ЛТД, 1995. – 212 с.

Наукове видання

**Наукові пошуки**

Збірник наукових праць молодих учених

Збірник засновано у 2009 році

Випуск 11

Суми : Вид-во СумДПУ, 2014 р.

Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Відповідальний за випуск **А. А. Сбруєва**

Комп'ютерна верстка **О. Л. Суріна**

Здано в набір 23.12.2014. Підписано до друку 26.12.2014.

Формат 60x84x16. Гарн. Calibri. Друк. ризограф. Папір офсет.

Умовн. друк. арк. 14,0. Обл.-вид. арк. 12,5.

Тираж 300. Вид. № 74.

Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка

40002, м. Суми, вул. Роменська, 87

Виготовлено у видавництві СумДПУ імені А. С. Макаренка



