

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 10

Суми
Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка
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.; **Куцова Е. В.**, к.мист., доц.; **Кириленко Н. І.**, к.філол.н., доц.; **Чистякова І. А.** к.пед.н. (відп. секр.); **Голубцова Ю. І.**, к.біол.н., доц.; **Голубкова Н. Л.**, ст. викл.; **Радько Н. М.**, ст. викл.; **Шоломій Л. О.** – технічний секретар.

Н 34 Наукові пошуки : зб. наук. пр. молодих учених. Вип. 10 / за ред. проф. А. А. Сбруєвої. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – 188 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

Акімова Н. Г. Організаційно-педагогічні умови формування індивідуального стилю управлінської діяльності	6
Безугла І. Д. Метод проектів як засіб підвищення мотиваційної складової навчання студентів ВНЗ I-II рівня акредитації	10
Бушнев Ю. С. Громадянська позиція майбутнього вчителя: сучасні орієнтири.....	15
Голованьова Ю. А. Педагогічна компетентність майбутнього педагога	18
Гриб Т. О. Напрями формування здорового способу життя учнів в управлінні ЗНР	23
Козлов Д. О. Етапи процесу формування управлінської компетентності майбутніх педагогів вищої школи в умовах магістратури	28
Мокренко І. В. Евристична діалогова взаємодія суб'єктів навчального процесу – інноваційна технологія у ВНЗ	31
Стетюха Т. І. Використання ігрових технологій у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.....	40
Фатєєв Є. С. Склад і особливості принципів моніторингових досліджень у педагогічному менеджменті.....	44

РОЗДІЛ ІІ. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

Величко Н. А. Виховна цінність педагогічних пам'яток Київської Русі	48
Ворожбит В., Макаренко К. Інноваційні компетентності сучасного педагога: аналіз зарубіжних досліджень.....	52
Доля В. Ю. В. О. Сухомлинський про роль праці у вихованні всебічно розвиненої особистості	58
Ілляшевич А. А. Розвиток педагогічних ідей А. С. Макаренка у вітчизняних школах-господарствах другої половини ХХ століття.....	61
Науменко Л. А. Економічна освіта в США	65

Острове́рхова А. В., Полосьмак Ю. С. Роль рідної мови в педагогічній спадщині К. Д. Ушинського	71
Ромась О. О. Моральне виховання в братських школах України	75
Семенюта А. Г. Організація педагогічного процесу в братських школах України в XVI – XVII ст.	79
Талдикіна Ю. С. Розмовна лексика в політичних текстах за матеріалами сучасної французької преси	82

РОЗДІЛ III. ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Галі́невич Б. І. Показники сформованості культури ділового спілкування у керівників загальноосвітнього навчального закладу	88
Калюжна Л. Б. Формування професійної компетентності при підготовці вчителя музики в педагогічному училищі	91
Косюк Ж. С. Деякі складові виховної системи духовно-морального виховання дітей у недільній школі	99
Кравченко О. О. Деякі аспекти впровадження інноваційних технологій в управління загальноосвітнім навчальним закладом	106
Малецька Т. В. Моніторинг навчальних досягнень студентів педагогічного коледжу	110
Яременко Т. М. Українська народна іграшка як засіб формування елементів національної культури	114

РОЗДІЛ IV. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Апухті́на М. В. Підготовка юнаків та дівчаток до сімейного життя	121
Давиденко К. М. Гендер як соціокультурний феномен	125
Лизогубова А. В. Зарубіжний досвід утримання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування	131
Повидиш А. М. Заохочення і покарання як методи виховання: історико-педагогічний аспект	136
Сіренко В. В. Сучасні напрями формування та збереження репродуктивного здоров'я дівчат-підлітків	141

Уройченко О. Б. Шкільні страхи як фактор шкільної дезадаптації дитини	146
Шафорост Т. П. Особливості роботи з обдарованими дітьми	150
Штань О.О. Організаційно – змістові особливості виховання дітей за ідеями А. С. Макаренка	154

РОЗДІЛ V. ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ: ПОШУКИ ІННОВАЦІЙНИХ РІШЕНЬ

Гаврикова О. А. Особливості розвитку творчих здібностей у підлітковому віці	161
Корж А. А. Формування пізнавально-творчих умінь учнів у навчальній діяльності	164
Маслій М. М. Психологічна характеристика професійного стресу	169
Шумаєва Л. М. Причини, мотиви і умови суїцидальної поведінки підлітків	172
Щербакова І. М., Виносун Д. В. Психологічний аналіз ролі самооцінки у розвитку професійного стресу.....	178
Щербакова І. М., Прокопенко М. М. Психологічний аналіз причин виробничої аварійності	182
Щербакова І. М, Терещеня І. О. Психотехнології вирішення професійних конфліктів.....	185

РОЗДІЛ І. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ ТА ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

УДК 37.078:371

Н. Г. Акімова

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

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті на основі аналізу та порівняння наукових джерел розглянуто поняття «стиль управління» та визначено специфіку формування означеного процесу в сучасному менеджменті. Визначено та обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування індивідуального стилю професійної діяльності керівника ЗНЗ.

Постановка проблеми. У процесі реформування освіти на ефективність управління загальноосвітнім навчальним закладом вагомий вплив має стиль керівництва менеджера цього закладу. Від керівника значною мірою залежить якісне розв'язання фінансово-економічних, господарських справ, результат навчально-виховного процесу, стосунки в колективі, результат роботи та імідж закладу взагалі. З огляду на це актуальною є проблема розгляду організаційно-педагогічних умов формування індивідуального стилю професійної діяльності керівника ЗНЗ.

Аналіз актуальних досліджень. У контексті розгляду ключової проблеми наукової статті та з метою ретроспективного аналізу становлення та розвитку дефініції «індивідуальний стиль управління» вагомими стали психологічні дослідження таких учених – К. Абульханової-Славської, Н. Коломінського, О. Саннікової, М. Ярошевського та ін. Основи управління ЗНЗ та діяльність керівника школи розглянуто в наукових працях таких учених, як: Є. Березняк, А. Герасимчук, Л. Даниленко, Т. Десятов, Г. Єльнікова, В. Загвязинський, О. Козлова, В. Сухарський, П. Третьяков та ін.

Стилі управлінської та педагогічної діяльності розкрито в наукових дослідженнях таких учених, як Є. Захарова, Є. Клімов, С. Ковпак, Л. Кравченко, В. Кричевський, Л. Макарова, А. Можаяєв, В. Олійник, Н. Посталюк та ін. Важливими в контексті розгляду проблеми формування індивідуального стилю професійної діяльності керівника ЗНЗ вважаємо дослідження, присвячені формуванню управлінської культури (Л. Азарова, В. Капіца, А. Кузібецький, Н. Рождественська та ін.).

Мета статті – визначити та обґрунтувати організаційно-педагогічні умови формування індивідуального стилю професійної діяльності керівника ЗНЗ. Відповідно до мети бачиться вирішення таких завдань: 1) розглянути поняття «стиль управління», «педагогічні умови», «організаційно-педагогічні умови» та визначити специфіку застосування означених дефініцій та їх сутнісної наповнюваності в процесі управління ЗНЗ; 2) подати характеристику організаційно-педагогічних умов формування індивідуального стилю професійної діяльності керівника ЗНЗ.

Виклад основного матеріалу. *Стиль управління* в менеджменті є широким поняттям, яке характеризує не лише стиль роботи керівника, але й визначає рівень розвитку ЗНЗ. Стиль управління визначається як системна поведінка керівника щодо безпосередньо підпорядкованих йому управлінських працівників, яка змінюється в часі залежно від ситуації і виявляється у способах виконання управлінських робіт і впливу на об'єкт управління підпорядкованого управлінського персоналу (В. Бондар, Л. Карамушка).

Дослідження індивідуального стилю *зарубіжними фахівцями* (А. Адлер, Р. Бертон, Г. де Бюффон, Г. Олпорт, Е. Поул, Д. Ройс та ін.) характеризується особистісним підходом до означеної проблеми, який дозволив розкрити та описати функції стилю, взаємовплив стилю на особистісні структури та поведінку. *У вітчизняних дослідженнях* стиль управління визначається як відносно стійка система засобів, методів та форм практичної діяльності менеджера, звичайна манера поведінки керівника у відношенні до підлеглих, спрямована на вплив та стимуляцію їх до досягнення мети організації (В. Бондар, Є. Захарова, І. Зязюн,

Є. Клімов, С. Ковпак, Л. Кравченко, В. Кричевський, Л. Макарова, А. Можаяєв, В. Олійник, Н. Посталюк та ін.).

Для чіткого розуміння терміну «педагогічні умови» зазначимо що дане поняття має неоднозначне трактування в наукових працях Ю. Бабанського, Л. Горбатюка, Л. Дольнікової, І. Мороз, П. Олійника, І. Підласого та ін. Цікавою є думка Ю. Бабанського, який наголошує, що педагогічні умови – це чинники, що впливають на добір технологій навчання і виховання, його організацію [Бабанський]. З огляду на це *під організаційно-педагогічними умовами формування індивідуального стилю професійної діяльності керівника ЗНЗ розуміємо* зовнішні та внутрішні чинники, що враховуються керівником у процесі управління школою та, зрештою, впливають на загальний розвиток ЗНЗ.

Перейдемо безпосередньо до розгляду ключової проблеми наукової статті. Наукові дослідження О. Мармази та ін. дослідників дозволили визначити таку **організаційно-педагогічну умову** формування індивідуального стилю керівника загальноосвітнього навчального закладу, **як** вплив таких ситуаційних чинників, якими є: потреби й особисті якості підлеглих; характер завдань; вимоги й вплив середовища; наявна у керівника інформація [6]. Дослідники дійшли висновку, що вибір стилю управління залежить від використовуваної технології, системи цінностей організації, стилю керівництва, вимог керівників вищого рівня ієрархії, колег і підлеглих керівника [там само].

Важливою **організаційно-педагогічною умовою** вдосконалення стилю керівництва в установах освіти є постійний самоаналіз власної діяльності, свого стилю, подолання його недоліків [4]. Вважаємо, що саме вироблення власного стилю управління як найбільшим чином впливає на професійну діяльність керівника навчально-виховним закладом.

У даному контексті важливо говорити про важливі риси керівника, якими, на думку дослідників, є: організаторські здібності; почуття відповідальності; принциповість; вимогливість, яка має бути поєднана з гуманізмом, добротою, людяністю; справедливість як поєднання доброти і правосуддя; підпорядкованість особистих інтересів інтересам справи; новаторство, винахідливість, інноваційний підхід; стриманість – уміння

контролювати свою поведінку, володіти собою; доброзичливість, великодушність, вміння вибачати тощо [2].

Аналіз наукової літератури з ключової проблеми дослідження дозволив виокремити таку **організаційно-педагогічну умову** формування індивідуального стилю керівника загальноосвітнього навчального закладу, **як** застосування принципів компетентності, гуманізації освіти і демократизації управління нею, що допомагають менеджеру навчально-виховного процесу розробити успішну стратегію та навчального закладу на основі проблемно-орієнтованого аналізу разом з колективом формує план реалізації змін. Інтегральна характеристика педагогічного колективу – рівень його розвитку (рівень зрілості) визначається як здатність колективу ставити актуальні та реалістичні загальні цілі, формувати структуру індивідуальних цілей, інтегрованих із загальними цілями [5].

Важливою **організаційно-педагогічною умовою** формування індивідуального стилю керівника загальноосвітнього навчального закладу є формування загальної особистісної культури або, як визначає П. С. Гуричев, сучасної цивілізаційної компетентності. На думку вченого можна визначити вісім великих груп компетентностей: 1) ринкова культура (заповзятливість, відповідальність, культ праці в поєднанні з гордістю за її результати); 2) правова культура (повага до законів та їх безумовне використання, повага до волі й рівності); 3) демократична культура (особиста автономність і мобільність, громадянська активність, повага до основних конвенцій, принципів); 4) культура діалогу (толерантність, повага до плюралізму, знання чужих мов та інших культур, вміння цивілізовано відстоювати свою позицію перед опонентами тощо); 5) організаційна (корпоративна) культура (знання основ праксеології, раціонального адміністрування, повага до свого й чужого часу); 6) технологічна культура (навички безпечної та ефективної діяльності в сучасній техносфері, вміння прогнозувати події та уникати небезпеки); 7) екологічна культура (знання і застосування законів екології, здатність існувати в біосфері, не завдаючи їй шкоди); 8) культура повсякденного побуту (знання валеології, турбота про естетику свого оточення, навички безконфліктного буття) [3].

Таким чином, питання про здібності до управлінської діяльності, як і про педагогічні здібності, перебуває в сучасній педагогічній науці у стадії розробки. Здібності до педагогічної діяльності визначаємо як якості особистості, що інтегровано виражаються в природних нахилах до роботи з людьми, дітьми, любові до дітей і своїх колег педагогів, отримання задоволення від спілкування з ними.

Висновки. Наукова стаття є спробою узагальнити існуючі в психолого-педагогічній науці погляди на проблему формування індивідуального стилю професійної діяльності керівника ЗНЗ. Перспективним бачиться розгляд процесу реалізації стилів управління в практичній діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. К. Избранные труды / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
2. Герасимчук А. А. Філософські основи менеджменту і бізнесу / А. А. Герасимчук, З. І. Тимошенко. – К. : УФІМБ, 1999. – 111 с.
3. Гуричев П. С. Философия культуры / П. С. Гуричев. – М. : Просвещение, 1994. – 210 с.
4. Захарова Е. Я. Влияние личностных качеств на стиль деятельности / Е. А. Захарова // Научная организация ученого процесса. – Новосибирск : НЕТИ, 1987. – Вып. 122. – С. 23–28.
5. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально психологічний аспект) / Н. Л. Коломінський. – К. : МАУП, 2000. – 286 с.
6. Управління навчальним закладом : навч.-метод. посібник / О. І. Мармаза, О. М. Касьянова, В. В. Григораш та ін. – Харків : Веста : Вид-во «Ранок», 2003. – 160 с.

УДК 371.314.6:316.628:378.147-057.875

І. Д. Безугла

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

МЕТОД ПРОЕКТІВ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ I-II РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ

У статті розкривається метод проектів як один із засобів підвищення мотивації навчання студентів ВНЗ I-II рівня акредитації.

Постановка проблеми. Сьогодні здійснюється перехід від схеми навчання, коли студентові передають готові знання, до навчання, коли він

здобуває знання сам. Передача знань від викладача до студента, минаючи власну діяльність студента з оволодіння вміннями та навичками, не є більше дією. Домінуючими мотивами навчальної діяльності мають бути мотиви пізнання навколишнього світу. При цьому важливо, щоб студент оволодів діями й засобами цього пізнання, щоб на першому місці були мотиви особистісної самореалізації. Тому є необхідність говорити про мотивацію, як вираження внутрішніх потреб особистості, її інтересів і емоцій, цілей та задач, наявність мотивів, спрямованих на активізацію її діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Останніми роками в психолого-педагогічній науці і практиці питанням мотивації навчальної діяльності приділяється особлива увага, оскільки це впливає на якість навчальної діяльності.

Значний внесок у розробку та дослідження проблеми підвищення навчальної мотивації студентів внесли такі науковці, як А. Гордєєва, яка досліджувала організацію позааудиторної роботи студентів; Т. Дмитренко, який розробив теоретичні засади дослідження інтенсифікації процесу навчання у ВНЗ; І. Зимня запропонувала визначення понять «мотивація» та «навчальна мотивація»; Н. Ліфарєва вивчала мотиваційну сферу особистості; В. Ортинський, який досліджував психолого-педагогічні особливості студентського віку, С. Смірнов розробив закономірності формування навчальної мотивації; С. Ніколаєва вивчала засоби підвищення мотивації навчання студентів.

Мета статті – розкрити метод проектів, як підвищення мотиваційної складової навчання студентів ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Метод проектів набуває останнім часом все більше прихильників. Він спрямований на те, щоб розвинути активне самостійне мислення студента і навчити його не просто запам'ятовувати і відтворювати знання, а вміти застосовувати їх на практиці.

Метод проектів є важливим елементом системи роботи з обдарованою молоддю, сприяє розвитку творчого потенціалу студента, його світогляду, самостійності, самоорганізації й відкриває перед ним можливості самореалізації. Якщо для експерименту правильно вибраний об'єкт роботи,

активізується дослідницька робота. Отриманий матеріал опрацьовується, фіксується, обробляється, перевіряється, систематизується.

Проектна робота надає студентам можливість спілкуватись у реальній життєвій ситуації, що вимагає від них застосовувати та адаптувати вивчений матеріал. Зацікавленість вибором теми та процесом роботи над проектом підвищує їх **мотивацію** та інтерес до навчання.

Проектна робота стимулює студентів із різними здібностями до співпраці над метою, що є однаково важливою для всіх учасників. Ті з них, хто має порівняно низький рівень володіння знаннями, можуть застосувати інші свої таланти та здібності [5]

Робота над проектом – практика особистісно зорієнтованого навчання у процесі конкретної праці студента, на основі його вільного вибору, з урахуванням його інтересів. У свідомості студента це має такий вигляд: «Все, що я пізнаю, я знаю, для чого це мені треба і де я можу ці знання застосувати».

Для педагога – це прагнення знайти розумний баланс між академічними і прагматичними знаннями, вміннями та навичками.

Отже, суть проектів – стимулювати інтерес студентів до певних проблем, що передбачають володіння визначеною сумою знань, та через проектну діяльність, яка передбачає розв'язання однієї або цілої низки проблем, показати практичне застосування надбаних знань. Від теорії до практики, гармонійно поєднуючи академічні знання з прагматичними, дотримуючи відповідний їх баланс на кожному етапі навчання.

Проектна методика відрізняється кооперативним характером виконання завдань під час роботи над проектом, діяльність, яка при цьому здійснюється, є за своєю суттю креативної та орієнтованої на особистість студента. Вона передбачає високий рівень індивідуальної та колективної відповідальності за виконання кожного завдання з розробки проекту. Спільна робота групи студентів над проектом невіддільна від активної і комунікативної їх взаємодії. Проектна методика є однією з форм організації дослідницької пізнавальної діяльності, в якій студенти займають активну суб'єктивну позицію. При підборі теми проекту викладач повинен орієнтуватися на інтереси і потреби студентів, їхні можливості і особисту

значимість майбутньої роботи, практичну значущість результату роботи над проектом. Виконаний проект може бути представлений в найрізноманітніших формах: стаття, рекомендації, альбом, колаж і багато інших. Різноманітні і форми презентації проекту: доповідь, конференція, конкурс, свято, вистава. Головним результатом роботи над проектом будуть актуалізація наявних і придбання нових знань, навичок та вмінь і їх творче застосування в нових умовах [3].

Робота над проектом здійснюється в кілька етапів і зазвичай виходить за межі навчальної діяльності на заняттях: вибір теми чи проблеми проекту; формування групи виконавців; розробка плану роботи над проектом, визначення строків; розподіл завдань серед студентів; виконання завдань, обговорення в групі результатів виконання кожного завдання; оформлення спільного результату; звіт за проектом; оцінка виконання проекту.

Робота по проектній методиці вимагає від студентів високого рівня самостійності пошукової діяльності, координації своїх дій, активного дослідницького, виконавської та комунікативної взаємодії. Роль викладача полягає в підготовці студентів до роботи над проектом, виборі теми, у наданні допомоги студентам при плануванні роботи, в поточному контролі і консультуванні студентів у процесі виконання проекту на правах співучасника [2, с. 4].

Отже, основна ідея методу проектів полягає в тому, щоб перенести акцент з різного виду вправ на активну розумову діяльність студентів у ході спільної творчої роботи.

Метод проектів – це модель організації навчального процесу, орієнтована на творчу самореалізацію особистості, розвиток її можливостей у процесі створення певного «продукту» під контролем викладача [1].

Найчастіше практикуються індивідуальні, парні та групові проекти. Проект спрямований на збір інформації про будь-який об'єкт, явище.

Під час самостійної роботи не придушується ініціатива студентів, створюється ситуація успіху. Призначаються консультації, переглядаються чернетки, даються рекомендації.

Увесь опрацьований, оформлений матеріал студенти представляють під час захисту проектів.

Однак не можна стверджувати, що проектна робота допоможе вирішенню всіх проблем навчання. Адже в роботі за даним методом існують і труднощі: на підготовку до роботи витрачається багато часу (значні моральні та інтелектуальні зусилля).

Проте зауважимо, що проектування завжди сполучене зі змінами, воно перетворює, модифікує і трансформує світ, в якому ми живемо. Для його здійснення необхідні активність, творчий підхід. Ще І. Іванов зазначав, що «творчість – це не розкіш для обдарованих, а загальна біологічна потреба, інколи не усвідомлена нами». Крім того, метод проектів позитивно впливає на емоційний стан юнацтва. Він дає змогу використовувати ресурси проектувальників ефективніше, передбачає використання нестандартних форм занять, можливість поділитися життєвим досвідом, співпрацювати зі студентами різновікових груп, самостійність у виборі теми, відсутність вимушеного керівництва з боку викладача і діяльнісний підхід – дії, спрямовані на досягнення певного результату. Метод підпорядковується принципу гуманізації системи: дає змогу невстигаючим студентам пережити успіх, відзначити особисті – та колективні досягнення через само- та взаємооцінювання. Цінним є те, що студенти набувають уміння користуватися джерелами інформації: книгами, періодикою, аудіовізуальними та комп'ютерними засобами, вчать самостійно опановувати знання, порівнюючи, зіставляючи, даючи оцінку вчинкам, стосункам людей, суспільним і культурним явищам та процесам, спостерігати і робити власні висновки, що обов'язково їм знадобиться на старших курсах при вивченні спеціальних дисциплін.

Висновки. Сьогодні метод проектів вважається одним із перспективних видів навчання, тому що він створює умови для творчої самореалізації студентів, підвищує **мотивацію** для отримання знань, сприяє розвитку їхніх інтелектуальних здібностей. Студенти набувають досвіду вирішення реальних проблем з огляду на майбутнє самостійне життя, які проектують у навчанні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гузєєв В. В. Інноваційні ідеї в сучасному навчанні / В. В. Гузєєв // Шкільні технології. – 1997. – № 1. – С. 3–11.
2. Гусь І. М. Метод проектів / І. М. Гусь // Управління школою. – 2005. – № 5. – С. 8–11.
3. Ісаєва Г. Метод проектів – ефективна технологія навчання / Г. Ісаєва // Підручник для директора. – 2005. – № 9–10. – С. 4–10.
4. Полат Е. С. Метод проектов. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://nsk.fio.ru/festival/docs/polat.htm>.
5. Іонова М. І. Потенціал методу проектів для розвитку творчої особистості. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ioso.ru/distant/project/meth%20project/metod%20pro.htm>.

УДК 37.017.7-057.875«312»

Ю. С. Бушнєв

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

ГРОМАДЯНСЬКА ПОЗИЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: СУЧАСНІ ОРІЄНТИРИ

Проблема громадянської позиції є предметом розгляду широкого кола гуманітарних наук, зокрема філософії, соціології, педагогіки, психології, які в центр своєї уваги ставлять людину, розвиток її здатності до свідомого вибору власної життєвої позиції. У статті розглянуто сучасні орієнтири вирішення проблеми розвитку громадянської позиції майбутнього вчителя. У контексті досліджувальної проблеми аналізуються поняття «громадянськість» та «громадянська позиція на сучасному етапі розвитку суспільства»

Постановка проблеми. В умовах трансформації соціуму необхідні ідеї, що інтегрують суспільство, незалежно від віку, статі, соціального статусу, етнічної, релігійної, політичної та професійної ідентичності. Такі ідеї покликані служити консолідації суспільства як цілого, сприяти його постійному розвитку, відтворювати в кожного українського громадянина почуття затребуваності, стабільності й упевненості. Однією з таких ідей у нашому сучасному суспільстві є громадянська позиція особистості.

Аналіз актуальних досліджень. Формування громадянськості як філософсько-освітня проблема активно розробляється в зарубіжній літературі (Б. Барбер, Ч. Бахмюллер, Е. Бойер, Р. Вальдхис, К. Глікман,

Р. Даль, Дж. Патрік, Д. Метью, Р. Мохер, С. Хантінгтон, Дж. Елштайн, Р. Фриман Бутс, С. Финн, С. Франзоса, Ф. Ньюмен та ін.). Проблеми формування громадянськості в світі модернізації вітчизняної освіти, пріоритетів державної освітньої політики розглядаються у працях Р. Агадулліна, В. Андрущенко, Л. Газнюк, Г. Голм, М. Жук, О. Заболотної, С. Клепко, І. Медведєва, М. Михальченка, В. Рибалки, І. Родіонової, В. Розіна, М. Романенка.

Мета статті – здійснити аналіз понять «громадянська позиція» та «громадянськість» майбутнього вчителя на сучасному етапі розвитку суспільства.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі національно-духовного відродження України все більшої гостроти набуває проблема формування у підростаючого покоління почуття любові до Батьківщини, відданості справі зміцнення державності, активної соціальної позиції. Система національно-патріотичного виховання студентів дозволяє формувати в майбутніх громадян патріотичне мислення, патріотичну свідомість, розвивати інтелект особистості для активної участі в навчально-пізнавальній діяльності, виробляти активну громадянську позицію, реалізувати її в практичній діяльності.

Відмітимо, що у процесі формування громадянської позиції майбутнього вчителя на сучасному етапі розвитку суспільства нами виділено такі основні складники: 1) формування духовного світу особистості за умов будівництва державності України; 2) ерахування основних засад становлення та розвитку особистості, світогляду, переконань, ціннісних орієнтацій; 3) постійне збагачення пам'яті, громадянського мислення, вироблення національно-свідомого ставлення до навчання, самоосвіти; 4) розвиток позитивних емоцій та громадянської гідності; 5) формування творчої особистості як могутнього стимулу духовного життя громадянина незалежної держави.

У процесі формування громадянської позиції особистості варто звернути особливу увагу на відбір методів навчально-виховної діяльності, які стимулюють процес засвоєння знань та умінь громадянського виховання. Процес формування громадянської позиції майбутніх учителів у

позанавчальній діяльності спирається на виокремлення певних ознак, які визначають творчу діяльність педагога: педагогічне передбачення у формуванні національно-патріотичних рис; прогнозування ускладнень в процесі спілкування викладач-студент; схильність вихователя до оптимальності вибору спільних творчих дій; вимогливу доброту педагога у процесі навчально-пізнавальної діяльності [3, с. 104].

Ми погоджуємося з думкою М. І. Бабкіної, що громадянській спрямованості навчально-виховного процесу навчального закладу сприяє громадянсько-орієнтована комунікативна взаємодія викладача зі студентами [2]. Щоб така взаємодія була ефективною, педагог повинен бути референтною особою для тих, кого він навчає: студенти не лише одержують від нього певну інформацію, але й усвідомлюють оцінку з позиції громадянськості. Якщо викладач не визначився зі своєю позицією, пасивний у свої діях, це негативно впливатиме на розвиток громадського світогляду майбутнього вчителя. У цій комунікативній взаємодії педагог повинен бути не лише простим ретранслятором патріотично-спрямованої інформації, він виступає високо свідомою, високоморальною особистістю, повністю відповідає вимогам, що притаманні справжньому громадянину нашої держави.

Зазначимо, що процес набуття майбутнім учителем знань, активна участь у суспільно-громадському житті навчального закладу, міста, участь у різних формах виховної роботи, створюють передумови для формування громадянськості, громадянської позиції і дозволяють майбутньому вчителю реалізувати свою позицію, продемонструвати її, стимулюють до активної професійної самореалізації, до прояву як свого громадянського «Я», так і позитивно впливають на майбутнє Я-професійне.

Результативність громадянського виховання залежить від педагогічних технологій, які використовуються викладачами вищої школи для формування громадянської самосвідомості майбутнього вчителя, від тих соціальних відносин, що склалися в нашому суспільстві. Завдання вищого навчального закладу полягає в створенні відповідних умов для самовизначення, самовдосконалення майбутнього педагога в навчально-виховному процесі.

Висновки. Вважаємо, що усвідомлення майбутнім учителем значення громадянськості у становленні особистості громадянина у сучасних умовах, оволодіння ним системою правових, політичних, екологічних, економічних, загальнокультурних знань, формування вмінь висловлювати та відстоювати власні погляди, переконувати і бути толерантними до інших людей може забезпечити формування позитивної мотивації майбутнього вчителя щодо розвитку власної громадянської позиції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамов А. В. К вопросу о сущности патриотизма / А. В. Абрамов // Полигнозис. – 2000. – № 2. – С. 60–62.
2. Бабкіна М. І. Формування активної громадянської позиції підлітків у позакласній виховній роботі загальноосвітньої школи : авторефер. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Майя Іванівна Бабкіна. – К., 2009. – 20 с.
3. Ігнатенко П. Р. Виховання громадянина: Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: Навчально-методичний посібник / Петро Романович Ігнатенко, Валентин Леонідович Поплужний, Наталія Іванівна Косарева, Лариса Валентинівна Крицька. – К. : Інститут змісту і методів навчання, 1997. – 252 с.

УДК 371.15:371.124«313»

Ю. А. Голованьова

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

ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

У статті розкрито компетентність майбутнього педагога. Проаналізовано дослідження різних науковців, які займалися цими питаннями. Визначено основні елементи та компоненти професійної компетентності майбутнього педагога.

Постановка проблеми. В умовах демократії зростають вимоги до особистості, її відповідальності і свободи, тому постає питання про того, хто навчає і виховує, рівень професійної компетентності педагога. Освіта, орієнтована на людину, відповідає за результати розвитку особистості в дитинстві, отрочстві, юності, а тому припускає відповідальну участь у житті кожної зростаючої людини з боку суспільства, держави, батьків і педагогів. Це вимагає компетентнісного підходу в здійсненні особистісно-розвивальної освітньої моделі. Одним із значущих компонентів у структурі професійної

діяльності майбутнього вихователя, на думку окремих дослідників, є педагогічний компонент. Педагогічні знання й уміння виявляються затребуваними в роботі з дітьми. Педагогічними методами вирішуються проблеми формування стосунків у групі, розвитку готовності особистості до навчання у школі. У цілому педагогічний компонент роботи вихователя дозволяє ухвалювати ефективні педагогічно доцільні рішення в різних сферах педагогічної діяльності. Беручи це до уваги, як важливе завдання теоретичної і практичної професійної підготовки майбутніх фахівців можна виокремити формування педагогічної компетентності майбутніх вихователів.

На сьогоднішній день проблема підвищення рівня професійної компетентності майбутнього вчителя, здатного моделювати навчально-виховний процес, творчо мислити, бути генератором та реалізатором ідей, впроваджувати нові технології у процес навчання та виховання є актуальною в сучасних умовах.

Аналіз актуальних досліджень. Останнім часом проблема професійної компетентності педагогічних працівників перебуває в центрі уваги дослідників. Цей факт є визнанням того, що професійна компетентність відіграє провідну роль у педагогічній діяльності. Проблема формування професійної компетентності досліджувалася вітчизняними й зарубіжними науковцями. Так, учені (В. А. Адольф, Т. Г. Браже, С. В. Будаєв, С. Г. Вершловський, М. А. Галагузова, О. В. Добудько, І. Б. Котов, В. Ю. Кричевський, В. І. Маслов, Т. В. Новикова, Р. В. Овчарова, Л. Р. Соломко, Н. В. Харитоновна) наголошують на необхідності розробки проблеми підвищення професійної компетентності вчителя в умовах багаторівневої професійної освіти. Інші дослідники (В. П. Беспалько, А. О. Вербицький, М. В. Кларін, Я. Л. Коломинський, Г. К. Селевко та ін.) пов'язують рішення проблеми професійного розвитку із технологічною організацією навчання. У зарубіжній педагогіці питанню формування професійної компетентності вчителя присвячені також праці Д. Бритела, Є. Джимеза, Р. Квасниці, В. Ландшеєр, М. Леннона, П. Мерсера, М. Робінсона та інших.

Необхідно зазначити, що зростання інтересу вчених до проблеми професійної компетентності взагалі, і, зокрема, компетентності фахівця

(Л. Анциферова, І. Кпімкович, Г. Маркова, Г. Серіков, М. Фірсов та інші). Аналіз наукової літератури показує, що питання про суть означеного наукового феномена розглядається в науці неоднозначно. У дослідженнях і публікаціях цих та інших вчених започатковано розв'язання нашої проблеми; на них ми будемо спиратися у нашій статті.

Виклад основного матеріалу. Компетенція в перекладі з латинського *competentia* означає коло питань, у яких людина добре обізнана, володіє знаннями й досвідом. *Competent* (франц.) – компетентний, правоспроможний. *Competent* (лат.) – відповідний, здібний. *Competere* – вимагати, відповідати, бути придатним. *Competence* (англ.) – здібність (компетенція) [4, с. 65]. Компетентна в певній галузі людина має відповідні знання і здібності, які дозволяють їй обґрунтовано судити про цю область і ефективно в ній діяти.

У різних працях під професійною компетентністю педагога розуміється:

- «психічний стан, що дозволяє діяти самостійно і відповідально» (А. К. Маркова);
- «форма виконання суб'єктом педагогічної діяльності, яка обумовлена глибоким знанням властивостей перетворюваних предметів праці, вільним володінням знаряддями виробництва, відповідністю характеру виконуваних робіт професійно важливим якостям вихователя» (Є. М. Павлютенков);
- «рівень власне професійної освіти» (Б. С. Гершунський);
- «якісна характеристика ступеня оволодіння педагогом професійною діяльністю» (Н. В. Матяш) та ін. [2, с. 23].

Різні підходи до тлумачення сутності професійної компетентності пояснюються, очевидно, тим, що визначення даного поняття динамічне, багатогранне. Його значення трансформується відповідно до змін, що відбуваються в суспільстві, освіті і розглядається під різними кутами зору.

Змістовне наповнення поняття «професійна компетентність педагога» також варіюється, оскільки залежить від багатьох факторів: розвитку педагогіки і суміжних з нею наук, стану культури в суспільстві тощо.

До змісту професійної компетентності І. А. Зязюн включає знання предмета, методики його викладання, педагогіки й психології та рівень розвитку професійної самосвідомості, індивідуально-типові особливості й професійно значущі якості [4, с.67].

Ефективність процесу формування професійної компетентності майбутнього вчителя в системі ступеневої підготовки (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр) залежатиме від повноти реалізації усіх його складових.

До елементів професійної компетентності Н. В. Кузьміна відносить:

- спеціальна компетентність в галузі дисципліни, що викладається;
- методична компетентність в галузі формування знань, умінь і навичок;
- психолого-педагогічна компетентність в галузі мотивів, здібностей, спрямованості;
- аутопсихологічна компетентність – рефлексія педагогічної діяльності [5, с. 59].

Виділяють такі компоненти професійної компетентності майбутніх учителів:

- мотиваційно-ціннісний (погляди, уявлення, сподівання, мотивації);
- когнітивно-технологічний (володіння відповідними знаннями та вміннями їх застосовувати на практиці);
- комунікативний (володіння культурою спілкування, здатність створювати атмосферу комфортності тощо);
- рефлексивно-діяльнісний (здатність до критичного самоаналізу, самооцінки, готовність до змін тощо);
- морально-етичний (поважання гідності дитини, такт, толерантність, емпатія тощо) [1, с. 92].

Висновки. У даній статті ми здійснили аналіз наукових джерел; розглянули поняття «професійна компетентність»; на основі наукових праць дослідників визначили компоненти професійної компетентності вчителів, розкривши сутність поняття «професійної компетентності» через ключові компоненти професійної компетентності та їх зміст. На наш погляд,

професійна компетентність вчителя – поняття динамічне, багатогранне й багатоаспектне, його зміст змінюється відповідно до процесів, що відбуваються в суспільстві й освіті. Структура професійної компетентності також повинна періодично видозмінюватися, корегуватися в зв'язку зі стрімким розвитком науки й практики. Можна узагальнити що, розвиток професійної компетентності – це динамічний процес засвоєння і модернізації професійного досвіду, який веде до розвитку індивідуальних професійних якостей, накопичення професійного досвіду, що передбачає безперервний розвиток і самовдосконалення. Наш досвід показує, що впровадження компетентнісного підходу при підготовці майбутніх учителів дозволяє не лише застосовувати вихідні знання та вміння, але й формує здатність до практичної діяльності в конкретних професійних ситуаціях, творче вирішення професійних проблем, а також дозволяє легко орієнтуватися в професійному середовищі. Забезпечує високий рівень підготовки та адаптацію фахівців для реалізації творчих задумів у навчальному процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя [монографія] / В. А. Адольф. – Красноярск : Краснояр. гос. ун-т., 1998. – 118 с.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
3. Овчарук О. Ключові компетентності: Європейське бачення / О. Овчарук // Управління освітою. – 2004. – № 2. – С. 6–9.
4. Педагогічна майстерність : підруч. / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
5. Професійна освіта : словник / уклад.: С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 2000. – 78 с.
6. Сергійчук О. Професійна компетентність майбутнього вчителя / О. Сергійчук, П. Шкира // Підготовка студентів до майбутньої професійної діяльності : науково-теорет. зб. – Вип. 1. – Переяслав-Хмельницький : СКД, 2008. – 254 с.

Т. О. Гриб

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

НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ УЧНІВ В УПРАВЛІННІ ЗНЗ

У статті зосереджено увагу на пріоритетних напрямках розвитку управління формуванням здорового способу життя учнів. Визначено вплив педагогічних чинників на здоров'я учня. Підкреслено необхідність розбудови сучасної моделі сприяння здоров'ю учнів у ЗНЗ.

Постановка проблеми. В останні десятиліття проблема здоров'я людини набула нового осмислення. Якщо раніше її вирішення пов'язувалося переважно з медико-біологічними, або санітарно-гігієнічними факторами, то сьогодні доведено, що здоров'я людини – це цілісне, системне явище, природа якого обумовлена як природними та соціальними зовнішніми чинниками, так і внутрішніми, такими, що визначають психологічне ставлення людини до себе і до тих обставин, у яких вона реалізує власне життя. Змінити ставлення учнів до власного здоров'я і особистого способу життя можливо за умови розуміння ними цих цінностей, надання пріоритетності збереження фізичного та психічного здоров'я через освіту.

Аналіз актуальних досліджень. На сучасному етапі навчання і виховання учнівської молоді особлива увага приділяється проблемам здоров'я і здорового способу життя. Загальноосвітні навчальні заклади цю проблему вирішують завдяки оновленню відповідних педагогічних технологій, форм, засобів, змісту і методики навчання. Науковцями визначається різноманітні шляхи та умови формування здорового способу життя учнів (О. Вакуленко, Г. Власюк, Н. Завидівська, В. Нестеренко та ін.). Серед сучасних науковців, які займаються питанням формування ціннісних орієнтацій учнівської молоді на здоровий спосіб життя, необхідно відзначити дослідження І. Бега, Г. Ващенко, Н. Нікіфорова, С. Омельченка, Т. Титаренко, О. Яременка та інших. Загальні питання управління школою розглянуті в дослідженнях Б. Гаєвського, В. Галузинського, Г. Дмитренка,

М. Добрускіна, М. Євтуха, В. Лісовського, В. Якуніна; окремим аспектам управління школою присвячено праці Р. Акопфа, Л. Баришнікової, З. Береговського, О. Камінського, О. Кудріна та ін.

Мета статті – розглянути особливості управління формуванням здорового способу життя учнів загальноосвітнього навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Початок ХХІ століття характерний тим, що людство, досягнувши величезних технічних успіхів, опинилось перед фактом, що здоров'я воно не примножило. Бажання забезпечити собі більш комфортні умови життя призвело до стрімкого науково-технічного розвитку, наслідком якого є збільшення небезпечних чинників здоров'я та посилення їх негативного впливу на організм людини.

Глобальна вагомість і актуальність проблеми викликала стурбованість представників педагогічної науки, особливо в напрямі формування наших дітей мотивації до здорового способу життя.

Не всі діти усвідомлюють, що здоров'я – це одна з головних умов фізичного і статевого розвитку, досягнення успіху в житті, реалізації здібностей і талантів. Здобути знання, проявити свої здібності, мати життєву перспективу, стати корисним суспільству може тільки така особистість, яка фізично розвинена, фізіологічно гомеостатична, соціально адаптована, психічно врівноважена, живе в гармонії з природою і має чіткі свідомі позитивні мотивації, усвідомлює свої родинні й народні цінності, має духовну основу.

У зв'язку з цим актуальним є пошук нових засобів і технологій організації управління процесом виховання учнів у закладах освіти. Необхідна розробка нових форм і методів роботи з учнями, які відповідають цілям управління й виховання навичок здорового способу життя на сучасному етапі розвитку ЗНЗ.

Отже, питання педагогічного управління виховним процесом у середній школі досить часто стають предметом спеціальних досліджень, зокрема, що стосуються управління формуванням здорового способу життя. Отже, вивчення проблеми створення цілісної системи управління формуванням здорового способу життя в навчальному закладі є актуальним напрямом дослідження.

Вакуленко В. О. стверджує, що здоровий спосіб життя учнів – це сукупність ціннісних орієнтацій та установок, звичок, режиму і темпу життя, спрямованих на збереження, зміцнення, формування, відтворення здоров'я у процесі навчання виховання, спілкування, праці і відпочинку і передачі його в майбутньому. Він визначає складові здорового способу життя включають елементи, що стосуються всіх аспектів здоров'я, це: усвідомлення цінності здоров'я (домінуючий у світогляді людини духовний пріоритет і відповідна психічна установка); відсутність шкідливих звичок (тютюнової, алкогольної, наркотичної залежності, безладних, небезпечних статевих стосунків); доступ до раціонального, збалансованого харчування (в тому числі якісної питної води, необхідної кількості вітамінів, мікроелементів, протеїнів, жирів, вуглеводів, спеціальних продуктів та харчових добавок); умови побуту (якість житла, умови для пасивного і активного відпочинку, рівень психічної і фізичної безпеки); умови праці (безпека не тільки у фізичному, але й у психічному аспекті, наявність стимулів і умов для професійного розвитку); рухова активність (використання засобів фізичної культури і спорту, різноманітних систем оздоровлення, спрямованих на підвищення рівня фізичного розвитку, його підтримку, відновлення після фізичних і психічних навантажень) [1].

Як зазначають науковці, на стан здоров'я людини впливають несприятливі соціальні та економічні умови. Але, за результатами досліджень О. В. Жабокрицької, поряд з цим загрозою здоров'ю учнів є багато факторів, що мають місце в навчальних закладах, це: стресова педагогічна тактика; інтенсифікація навчального процесу; невідповідність методик і технологій навчання віковим і функціональним можливостям суб'єктів навчально-виховного процесу; низька культура міжособистісних стосунків та психології взаємовідносин; функціональна неграмотність педагогів у питаннях охорони та зміцнення здоров'я; безграмотність батьків у питаннях збереження здоров'я; відсутність системи роботи з формування цінності здоров'я і здорового способу життя (в тому числі профілактики шкідливих звичок, статевого виховання та сексуальної освіти тощо); наявність шкідливих звичок [3].

Керівники навчальних закладів, на яких покладено відповідальну місію, мають забезпечити розбудову такого науково-освітнього, навчально-виховного об'єднання культури здоров'я, яке сприяло б збереженню та зміцненню здоров'я, як фізичного, духовного й соціального благополуччя на засадах партнерства вчителів, учнів, батьків та громадськості.

У процесі управління формуванням здорового способу життя учнів доцільно, з точки зору В. В. Нестеренко, зосередити увагу на таких актуальних питаннях: забезпечення умов та механізмів діяльності ЗНЗ в частині сприяння здоров'ю відповідно до нормативно-правових актів; формування суспільної думки щодо пріоритету захисту здоров'я; взаємозв'язок загальноосвітнього навчального закладу, родини, державних установ, громади, соціокультурних систем; об'єднання та координація зусиль державних та громадських організацій, об'єднань, фондів з метою узгодження та сполучення дій щодо вирішення питань стосовно здоров'я учнів; актуалізація пропагандистсько-просвітницької діяльності в громаді; розбудова ЗНЗ сприяння здоров'ю на засадах етнокультури та традицій; здійснення моніторингу роботи ЗНЗ сприяння здоров'ю; впровадження цілісної системи соціальної підтримки здорового способу життя, яка стимулює учнівську молодь зберігати і зміцнювати власне здоров'я; підтримка ініціатив щодо розбудови та розвитку ЗНЗ сприяння здоров'ю [4].

Власюк Г. І. підкреслює, що партнерство вчителів, учнів, батьків та громадськості, міжсекторальна взаємодія (державних структур, комерційних підприємств і некомерційних організацій, громадян, дитячих і молодіжних організацій, органів учнівського самоврядування) з опорою на місцеві ресурси має забезпечити створення здоров'я формуючого середовища, сприятливих умов виховання здорового молодого покоління, збереження їх фізичного, психічного і духовного здоров'я; розвитку життєстійкості та життєздатності учнів, включення їх до соціальної практики та соціального проектування, розвитку соціальної компетентності; залучення їх до процесів здорового самотворення й упорядкування здорового середовища власної життєдіяльності. Програма розбудови сучасної моделі сприяння здоров'ю учнів ЗНЗ потребує:

- науково-методичного супроводу щодо забезпечення оптимального педагогічного клімату в колективі, гуманного, освітньо-виховуючого середовища життєтворчості, комфортних умов ефективного розвитку особистості, здорового середовища проживання, спрямованого на зміцнення здоров'я учнів, їх фізичного розвитку, соціальної адаптації, духовного зростання, системи педагогічної підтримки;
- науково-методичного супроводу навчально-виховного процесу;
- соціально-правового супроводу щодо захисту життя, здоров'я суб'єктів навчально-виховного процесу, створення демократизованого правового простору атмосфери студентського життя, впровадження принципів толерантності та поваги, довіри, ствердження людської гідності;
- медично-корекційного та реабілітаційного супроводу;
- психолого-корекційного супроводу [2].

У той же час, унікальністю даного типу закладу є те, що учень – водночас і суб'єкт, і об'єкт функціонування ЗНЗ, адже учні є повноправними співавторами здоров'язберігаючої програми ЗНЗ, спрямованої на формування здорового способу життя.

Висновки. Таким чином, формування здорового способу життя учнівської молоді – складний процес, який потребує серйозних управлінських дій. Орієнтування учнів на здоровий спосіб життя завдяки запровадженню у навчальному закладі педагогічної стратегії можливе шляхом реалізації педагогічних умов, визначення мети, форм активної взаємодії вчителя та учня. Перспективи подальшого наукового пошуку можливі в розробці модифікацій структурно-функціональної моделі управління здоровим способом життя учнів та її впровадження у загальноосвітніх навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вакуленко О. В. Здоровий спосіб життя як соціально-педагогічна умова становлення особистості у підлітковому віці / О. В. Вакуленко. – К. : [б. в.], 2004. – 210 с.
2. Власюк Г. І. Виховання у старшокласників прагнення до здорового способу життя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г. І. Власюк. – К., 1995. – 191 с.
3. Жабокрицька О. В. Педагогічні умови виховання здорового способу життя підлітків у позакласній діяльності : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / О. В. Жабокрицька. – Кіровоград, 2003. – 200 с.

4. Нестеренко В. В. Підготовка майбутніх педагогів до виховання у дошкільників навичок здорового способу життя: авторефер. дис. ...на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 «Теорія і історія педагогіки» / В. В. Нестеренко. – Одеса : б.в., 2003. – 20 с.

УДК 378.111:371.11

Д. О. Козлов

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

ЕТАПИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

У статті приділяється увага розкриттю проблеми формування управлінської компетентності майбутніх педагогів вищої школи у процесі магістерської підготовки. Представлено взаємозалежні та взаємообумовлені етапи магістерської підготовки, що забезпечують професіональну готовність магістрантів до реалізації майбутньої професійної діяльності.

Постановка проблеми. Сучасні соціально-економічні умови в суспільстві зумовлюють пошук шляхів, реалізація яких якісно підвищить ефективність управлінської діяльності сучасного викладача вищого навчального закладу. Йдеться про готовність і здатність викладача вишу до прийняття грамотного рішення; до реалізації управлінських традиційних та модернізованих функцій; до налагодження продуктивної взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу тощо. Відповідно актуалізується проблема управлінської компетентності сучасного викладача вищого навчального закладу.

Більшість дослідників (В. Бондар, Т. Браже, І. Гришина, Ю. Подзюбанова та ін.) розглядають компетентність як подальшу здатність і готовність особистості до дії, що ґрунтується на знаннях і досвіді, набутих завдяки навчанню та вихованню, зорієнтованих на становлення особистості як суб'єкта життя і культури, активну інтеграцію в суспільство, освоєння багатогранної ролевої суспільної палітри.

Відповідно до досліджень Т. Браже [1] в частині професійної компетентності фахівця, правомірною є ідея про те, що управлінська компетентність майбутнього педагога вищої школи є інтегрована якість, яка

визначається не лише базовими знаннями, але й ціннісними орієнтаціями, мотивами його діяльності, розумінням себе та навколишнього світу, стилем взаємовідносин зі студентами, його загальною культурою, здатністю до розвитку власного творчого потенціалу.

Мета статті – виокремити та обґрунтувати взаємопов'язані етапи процесу магістерської підготовки майбутніх викладачів вищого навчального закладу у частині формування в них управлінської компетентності.

Зрозуміло, що сучасний викладач вищої школи має забезпечити досягнення прогнозованого результату діяльності закладу, розвиток та реалізацію всіх учасників навчально-виховного процесу. Тому основне завдання магістерської підготовки майбутніх викладачів вишу – забезпечити цілеспрямований та гармонійно-цілісний процес навчання та виховання студентів, який моделює реальну педагогічну діяльність викладача закладу освіти. Відтак етапи магістерської підготовки майбутніх викладачів вишу за змістом мають відповідати логіці його професійної діяльності. Визначені етапи мають відбивати процес оволодіння професією управління в галузі освіти за принципом «рівневого сходження». У зв'язку з цим у контексті нашого дослідження важливою є думка В. Обозного [2] про те, що процес підготовки фахівця як системи, що розвивається, передбачає зміну структури її складових, перехід її на якісно інший рівень. Такий процес підготовки, на нашу думку, може складатися лише з взаємообумовлених та взаємопов'язаних елементів (етапів). Нами виокремлено такі: адаптивно-професійний, локально-професійний, системно-професійний, та рефлексивно-професійний.

На першому, **адаптивно-професійному етапі** відбувається підготовка магістрантів до сприйняття дисциплін нормативного циклу, усвідомлення особистісної системи ціннісних орієнтацій і пріоритетності гуманістичних цілей і цінності викладацької професії. Майбутній викладач як менеджер освіти отримує відповідну навчально-практичну, консультативну і практичну допомогу, зокрема щодо: аналізу особистісних сильних і слабких сторін на предмет виявлення якостей, що сприятимуть більш успішній реалізації у сфері управління освітою; визначення перспективних напрямків управлінської діяльності; розробка індивідуальної стратегії та обґрунтування

шляхів власного успіху у системі управління освітою. На цьому етапі отримані знання і вміння стають значущими у становленні майбутнього викладача вищої школи, у визначенні гуманістичної спрямованості його особистісного професійного досвіду.

Особливостями **локально-професійного етапу** підготовки магістрів є те, що управлінська компетентність формується в умовах локального моделювання майбутньої професійної діяльності. На вказаному другому етапі професійної підготовки магістранти набувають управлінських знань, практичного досвіду та професіоналізму: закладення основ ринкового мислення у майбутніх фахівців, здобуття навичок індивідуальної і командної роботи; формування стратегії творчого сходження та самореалізації; здатність вирішувати проблемні ситуації, пов'язані з актуалізацією і активним застосуванням управлінських знань і вмінь оцінного і перетворювального характеру.

Наступний, **системно-професійний етап**, передбачає проходження ознайомчої та виробничої практики у структурних підрозділах вищого навчального закладу. У період ознайомчої практики, яка носить індивідуальний характер, майбутній викладач оволодіває сучасною філософією управління закладом освіти, вчиться об'єктивно оцінювати власні управлінські можливості. Особливостями цього етапу є системне моделювання професійної діяльності майбутнього викладача, що закріплюється в умовах виробничої практики. Студент знайомиться з діяльністю структурних підрозділів вищого навчального закладу та органів управління вишу. На цьому етапі відпрацьовується цільова, ресурсна, соціально-психологічна та технологічна складові управлінської діяльності майбутнього викладача як менеджера освіти.

На **рефлексивно-професійному етапі** підготовки майбутніх викладачів вищої школи здійснюється оцінка сформованої професійної готовності та їх управлінської компетентності, за відповідними сферами: потребо-мотиваційна, операційно-технічна та самосвідомість, а також за відповідними критеріями й показниками професійного розвитку магістрантів визначаються рівні їх професійної компетентності: високий, середній, низький [3].

Висновки. Експериментальна апробація доводить, що саме така послідовність процесу професійної підготовки майбутніх педагогів вищої школи на адаптивно-професійному, локально-професійному та системно-професійному етапах забезпечує ефективність формування їх управлінської компетентності в умовах магістратури.

Перспективи подальших досліджень бачаться у розробці методики формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи, визначенні критеріїв та показників їх готовності до управлінської діяльності в системі вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Браже Т. И. Потребности личности – в центре системы повышения квалификации педагогических кадров : межвуз. соб. науч. трудов / Т. И. Браже ; отв. ред. Ю. Н. Кулюткин. – Самара : Сам ГПИ, 1993. – С. 36–46.
2. Обозний В. В. Краєзнавча підготовка менеджерів туризму в умовах педагогічного університету : [монографія] / В. В. Обозний. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 204 с.
3. Павлютенков Є. М. Професійна компетентність директора школи / Є. М. Павлютенко // Управління школою. – 2007. – № 24. – С.8–10.

УДК 371.133-057.875

І. В. Мокренко

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

ЕВРИСТИЧНА ДІАЛОВА ВЗАЄМОДІЯ СУБ'ЄКТІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ – ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ У ВНЗ

У статті на підставі сучасних теоретичних досліджень розглянуто евристичний діалог як педагогічну умову міжособистісної взаємодії викладачів і студентів. Визначено основні його особливості, зокрема: як спосіб спілкування студента і викладача, як універсальний інструмент виховання та як один із чинників формування особистості вихователя.

Постановка проблеми. Демократизація й гуманізація суспільства зумовила відповідні перетворення в організації як навчальної, так і виховної роботи у ВНЗ. У ній починає домінувати акцент на взаємодію викладачів та студентів, які об'єднуючись задля загальної мети, формують стосунки між собою на принципах співробітництва й співтворчості.

Педагогіка XXI століття – це педагогіка, покликана розкривати особистісний потенціал, виховувати індивіда, впевненого у своїх силах та можливостях, інтелектуально розкутого та вільного, а не функціонера та гвинтика суспільної системи, фахівця, який вміє майстерно налагоджувати професійні відносини, встановлювати діалогічну взаємодію з колегами, партнерами з бізнесу тощо. На нашу думку, педагогічний простір евристичного діалогу є сприятливим середовищем, яке уможливорює реалізацію вищезокреслених вимог та освітніх орієнтирів. Власне діалог сприяє розвитку навичок професійної взаємодії майбутніх фахівців, надає кожному студенту можливість висловитися й викласти свою думку: «...у двоголосому слові, в репліках діалогу чуже слово, позиція враховуються, на них реагують» [2, с.7]. Крім того упевнені, що діалог необхідний для поступального розвитку будь-якої системи, оскільки саме діалогічність лежить в основі діалектичності. Американський філософ-практик Д. Кеннеді зазначає, що відсутність динаміки в системі призводить до її ентропії, тобто загибелі [3, с. 12].

Аналіз актуальних досліджень. Наукові дослідження проблем діалогу та діалогічності надзвичайно різноаспектні. Можливості діалогу як форми спілкування, стилю взаємодії, засобу взаємовпливу та взаєморозуміння висвітлюються Г. Балом, І. Зязюном, Л. Крамущенко, С. Макаренко, В. Ляудісом, Г. Сагач, В. Семиченко, Т. Шепеленко та ін. Психологічні аспекти діалогічної взаємодії розкриваються О. Бодаєвим, А. Добровичем, О. Ковальовим та ін. Рефлексивні можливості діалогу в становленні особистості розкриті Ю. Кулюткіним, Г. Сухобською, С. Степановим та ін. Проте, не зважаючи на значну кількість наукових робіт, присвячених діалогізації педагогічного процесу, у вищій школі і на сьогодні домінуючою залишається монологічна форма організації педагогічного процесу.

Мета статті – обґрунтувати доцільність організації евристичної діалогічної взаємодії студентів у малих навчальних групах як основи формування в них культури професійної взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Під евристичним діалогом ми розуміємо таку форму та сутність організації навчальної взаємодії, які передбачають: рівність позицій у навчально-виховному процесі, за якої роль викладача

децентрується, переосмислюється і вбачається у фасилітації, координації інформаційних потоків, організації обговорення та пошуку істини; забезпеченні симетричності використання педагогічного простору спілкування для всіх учасників навчального процесу та вільного обміну думками; позицію студента як активного суб'єкта пізнання, особистості, яка зацікавлена та наполегливо працює над своїм інтелектуальним зростанням і всебічним розвитком, всіляко прагне розкриття власного потенціалу та розумових можливостей; емоційно-вольову та інтелектуальну готовність учасників до співпраці, роботи в колективі; емоційну атмосферу доброзичливості, особистого сприйняття, готовності допомогти; партнерства та «круглого столу» в досягненні компромісів.

Евристичний діалог, орієнтований на поліваріантність, має великий трансформативний потенціал, оскільки він дає змогу змінювати, уточнювати та коригувати погляди у ході інтелектуального пошуку, активізувати суб'єктів пізнання, перетворюватися із зовнішнього діалогу на діалог внутрішній та спонукати до подальшого осмислення проблематики.

Евристичний діалог додає пізнавальному процесу особливі риси, обумовлені оригінальною формою, що характеризується елементами наукового пошуку студентів. Тож навчальна взаємодія на основі евристичного діалогу є однією з найбільш продуктивних технологій активізації творчо-пізнавальної діяльності, вмінь студентів.

У контексті освітнього процесу евристичний діалог можна розглядати як різновид спілкування, спрямованого на взаємний обмін думками з метою задоволення особистих освітніх інтересів. Звідси евристичний діалог у навчанні – цілісна група евристичних запитань, за допомогою яких можна виявити істину. Необхідно зазначити, що різні форми запитань майбутніх учителів дають змогу значно підвищити ступінь набуття знань у процесі навчання. Створення необхідних умов для успішного використання евристичного діалогу в навчальному процесі сприяє оптимальному використанню його для формування професійно-творчих умінь як загально професійного, так і діалогічного характеру. Евристичний діалог у навчальному процесі оптимально сприяє розвитку творчого потенціалу студента-майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу [4, с. 78].

Проблеми застосування евристичного діалогу в навчальному процесі розглянуто в дисертаційному дослідженні А. Короля. Під евристичним діалогом він розуміє постановку студентами запитань, які звернені до освітнього середовища, на кожному з етапів його діяльності. Наведено три етапи евристичного навчання, пов'язані з використанням евристичного діалогу.

На першому етапі своєї освітньої діяльності студент пізнає досліджувану галузь реальності (реальний освітній об'єкт). На другому етапі отриманий студентом суб'єктивний продукт його діяльності (гіпотеза, образ, знак) зіставляється під керівництвом викладача з культурно-історичним аналогом. Цей продукт концентрує в собі основи різних дисциплін. На третьому етапі діяльності майбутніх фахівців цей продукт переосмислюється, добудовується або включається до предмету нової діяльності майбутнього фахівця.

Така поетапна послідовна евристична діяльність студента знаходить своє відображення у трьох методологічних групах питань пізнання об'єкта: **ЩО? ЯК? ЧОМУ?** Методологія пізнання будь-якого об'єкта потребує спочатку виділення його серед інших об'єктів, розгляд його з зовнішньої сторони. Виокремлення зовнішньої сторони об'єкта в цілому корелюється постановкою групи запитань **ЩО?** Наступним компонентом евристичного діалогу є доказ та розв'язання суперечностей стосовно тверджень своїх колег, навчального посібника, що найбільше відповідає постановці питання **ЯК?** Третій етап евристичної діяльності визначається створенням освітнього продукту.

Базисна основа евристичних питань задає стратегію творчого пошуку студентів, стимулює евристичні функції мислення. Індивідуалізація освіти майбутніх учителів забезпечується поєднанням зовнішнього та внутрішнього вміння вести евристичний діалог: з іншими людьми, із самим собою [5, с. 88].

Евристичний діалог визначає пріоритет індивідуального вибору студентів у їх освітній діяльності, а значить, служить джерелом ефективного досвіду емоційно-ціннісного ставлення студента до дійсності, досвіду його творчої діяльності. Ключовою сутнісною особливістю

евристичної технології є їх комунікативна складова, одиницею якої виступає питання студента до себе.

При цьому евристична комунікативна діяльність студента носить стратегічний (проекування та організація комунікацій) та тактичний характер (уміння реалізовувати ведення евристичного діалогу). Мова йде про стимулюючі та корегувальні питання майбутніх учителів у регулюванні ними процесу обміну думками.

Діалогічна дидактична ситуація має розвивально-виховний характер, коли зовнішня взаємодія є умовою і передумовою становлення внутрішнього світу кожного суб'єкта навчання. Значимий евристичний діалог Іншого (студента і учня) змушує педагога знаходити основи своєї значущості і виховувати в собі ціннісне відношення до того, хто навчається.

Цінність навчального процесу полягає в багатоголосі, що створює різноманітність, багатоваріантність та поліцентризм, уможливорює зворотний зв'язок та рефлексію, в тому числі і саморефлексію [3, с. 16].

Педагогами виділено *основні функції евристичного діалогу*: передача інформації, соціального досвіду, культурної спадщини людства адекватними засобами, в результаті чого й формується певний світогляд студентів; регулювання стосунків, виникнення взаєморозуміння як результату діалогічної комунікації; забезпечення саморегуляції та саморозвитку особистості на основі «діалогу із самим собою»; рівноправне, апіорі безумовне прийняття викладачем студента як цінності самої по собі і орієнтація на індивідуальну неповторність його, що зумовлює взаєморозкриття, взаємопроникнення, особистісне збагачення.

Вдаючись до діалогічної форми взаємодії, викладач має володіти технологією її організації, яка передбачає: уявлення комунікативної ситуації (де відбувається діалог, хто партнер у діалозі, яка мета діалогу, тобто в того, хто вступає в діалог, виникає потреба щось з'ясувати, повідомити, переконати, до чогось спонукати). Мотив зумовлює найрізноманітніші вияви спілкування: запитання – відповідь, прохання – згода (або відмова), пропозиція – згода (незгода) тощо. Зорієнтувавшись у комунікативній ситуації, учасник діалогу планує своє висловлення: обмірковує його тему, основну думку, форму і стиль.

Діалог – ланцюг реплік, які породжуються у процесі взаємодії двох або декількох осіб. Репліка-стимул спонукає співрозмовника до відповіді або дії, а репліка-реакція лунає у відповідь. Викладач має займати в діалозі позицію співрозмовника, який не тільки визнає право кожного студента як партнера в спілкуванні, але й сприяє збереженню самостійності у його судженнях; реалізовує суб'єкт-суб'єктні стосунки, стимулюючи двобічну активність у взаємодії; забезпечує єдність співрозмовників, знаходячи спільне поле взаємодії, створюючи почуття «ми»; орієнтуючись на відповіді співрозмовника, продовжує його думки; непомітно й ненав'язливо формує етичне в поведінці й спілкуванні студентів, розвиває їх смак до слова, жесту, міміки, інтонації. Викладач стає відкритим для нового комунікативного досвіду. Зміна психологічної позиції педагога веде до зміни статусу студента. Вони стають партнерами, мають право на критику та помилки, на власне ставлення до діяльності.

Активна участь студентів у діалозі забезпечується різними прийомами: запитання до аудиторії (спантеличення), коментування, голосова розрядка, гумористична репліка або казус, педагогічне авансування, «театральна пауза» (дозволяє зосередитись, підготуватися до несподіваного тактичного ходу в дискусії, змінити емоційний настрій, відволікти увагу, надати значимості наступним висловлюванням), «перенесення дискусії на діяльність» (ефективний у випадку виникнення тупикової ситуації в ході обговорення), «передання повноважень» (педагог нібито відсторонюється від участі в розв'язанні ситуації й передає свої повноваження комусь з лідерів або аутсайдерів групи з метою актуалізації їх потенційних можливостей), «зміна вагових категорій» (передбачає вміння викладача перевтілюватись у людину не спокушену, здивовану почутим, зацікавленого слухача), «навмисна помилка» (викладач спеціально припускається помилки, яка повинна активізувати дискусію, спровокувати появу додаткового інтересу, примусити студентів шукати нові аргументи, щоб довести свою правоту) тощо. Послугування вищезазначеними прийомами оптимізації діалогічного спілкування не обмежує спектр педагогічної підтримки. Упевнені, що кожен викладач,

який працює зі студентами, має визначати для себе найбільш продуктивні типи діалогу, методи й прийоми впливу.

Так, *лекція-діалог* (діалог з аудиторією) передбачає безпосередній контакт педагога з аудиторією, який дозволяє зосередити увагу студентів на найбільш важливих проблемах теми, що вивчається, визначити зміст і темп. Така форма проведення занять найбільш повно забезпечує взаємодію студентів між собою і з викладачем, здійснює взаємообмін соціально-рольовими функціями.

Якщо рівень підготовленості студентів досить високий, ефективне застосування *проблемних лекцій*, під час проведення яких студенти «відкривають» для себе нові знання, опановують теоретичні особливості професійно-педагогічної діяльності. Під час обговорення навчальної проблемної ситуації, що уможливорює проблемний діалог-пошук, який здатний розвинути в діалог-дискусію, студенти переходять до самостійного висвітлення та з'ясування проблемної ситуації. Викладачеві відводиться роль незалежного експерта в розмові або консультанта. Студенти обмінюються думками, структурують проблему та елементи ситуації, ведуть пошук, пам'ятаючи, що остаточної правильної відповіді не може бути, натомість є множинність альтернативних бачень та розумінь.

Доцільним є діалоги оцінного характеру, організації яких сприяють такі прийоми «запуску» діалогу: «оціни свої знання» («умію, не умію»), «вкидання» суперечності (завдання-«пастки»), відкриті запитання, акцентування на способі дії (провокаційні запитання) та ін. Рефлексію, самоаналіз організації навчального діалогу доцільно провести за допомогою таких запитань: Чи вийшло розв'язати поставлені завдання? Чи виникла під час діалогу незапланована ситуація? Якщо так, то чому, як я на неї відреагував? Які позитивні й негативні підсумки виникнення цієї ситуації? Які позитивні моменти взаємодії необхідно відтворити на наступному занятті? Які завдання в освоєнні способів взаємодії, формування в студентів уміння вести діалог потрібно поставити на найближчі заняття, виходячи з підсумків даного?

Важливого значення в процесі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної взаємодії надаємо: диспуту та дискусії,

їх різновидам (круглий стіл, засідання експертної групи, форум, симпозіум, дебати, судове засідання, розмовні «буз» групи), найважливішою перевагою яких є можливість висловлення власних поглядів і переконань, аргументованого заперечення, спростовування хибної позиції опонента, формування логіки й доказовості суджень, стислості й точності викладу, обстоювання своєї думки, відчуття себе суб'єктом професійно спрямованої взаємодії.

Наприклад, *дебати за темою «Найкраща форма взаємодії – це...»*. На підготовчому етапі студенти знайомляться з основними формами взаємодії: конкуренція, що характеризується максимальною наполегливістю в задоволенні власних інтересів («Щоб я переміг, ти маєш програти»); пристосування («Щоб ти виграв, я повинний програти»); компроміс («Щоб кожний з нас щось виграв, кожний з нас повинен щось програти»); співробітництво, що поєднує максимальну наполегливість у задоволенні як власних інтересів, так і інтересів іншої сторони («Щоб виграв я, ти маєш теж виграти»); уникнення, що відрізняється мінімальним, практично нульовим ступенем наполегливості в задоволенні власних інтересів («Я нікого не торкаю і хай мене ніхто не торкає»). Під час дебатів учасники доходять висновку, що один і той самий вид поведінки ефективний в одній ситуації і діє руйнівно в іншій. Результатом впровадження диспутів, дискусій мають стати зміни у характері взаємодії студентів, викладачів та студентів: формування орієнтації на врахування емоційного стану партнера по взаємодії, створення сприятливої емоційної атмосфери, активізація ствердження студентом власного «Я»; позитивна динаміка рівня сформованості вмінь професійної взаємодії [5, с. 91].

Ефективною є технологія *«дискусія з відкритим кінцем»*. Вона передбачає виявлення протилежних поглядів, позицій студентів із носіями іншої мови та формування толерантного ставлення до іншої позиції чи поглядів. Щодо особливостей такої технології, то, на відміну від усталеної, у вітчизняній практиці так званої дискусії з «закритим кінцем», спрямованої на аналіз тієї чи іншої проблеми та виведення чітких висновків, дискусія з «відкритим кінцем» передбачає, навпаки, вияв найрізноманітніших поглядів стосовно однієї і тієї ж проблеми, і цим самим

демонструє складність її та вплив на розуміння та осмислення індивідуально-психологічних та соціально-психологічних характеристик учасників взаємодії. В основі такої технології лежить таке проблемне питання або судження, яке може бути сприйняте учасниками дискусії неоднаково, тобто можуть бути протилежні позиції, відстоювання яких сприяє формуванню толерантного ставлення до інших поглядів.

Вважаємо за доцільне впровадження методів, спрямованих на досягнення розуміння й гармонії у стосунках з людьми, які презентує у своїй монографії О. Дубасенюк [1], а саме:

- «золотої середини» – «метод довірливої комунікації, що ґрунтується на пошуку й утриманні образу розуміння іншої людини. Образ розуміння (золота середина) складається зі знання, довіри, співчуття, півдії, що виявляється стосовно інших партнерів взаємодії» [1, с. 49];

- «рольової гармонізації» – метод, що здійснюється на основі гармонійної ролі (ролі, які доповнюють одна одну в навчальній, ігровій, трудовій, суспільній діяльності) партнера взаємодії. Уявлення майбутніх фахівців про рольову гармонізацію формуються за допомогою аналітичного розбору їх реальної поведінки та поведінки учасників аналізованих виробничих ситуацій;

- «змінюючої тактики» – метод, який враховує індивідуальні комунікативні особливості учасників взаємодії.

Висновки. Вищезазначені технології забезпечують евристичну діалогічну взаємодію студентів в малих навчальних групах, орієнтовані на підготовку студентів до професійної взаємодії. Важливою вимогою організації ефективного евристичного діалогу є встановлення і підтримка його симетричності. На рівні навчального заняття симетричність у діалозі забезпечується особливим розподілом функціональних елементів взаємодії – звернення, спонукання, повідомлення. Зокрема, викладач має зосередитися на зверненні і спонуканні (спонукати студентів до спільної дії та взаємодії між собою). Під час організації навчального діалогу викладачу слід дотримуватися діалогічної позиції – амбівалентної педагогічної позиції, яка характеризується одночасним утримуванням у спільній діяльності зі студентами двох позицій (організатора і учасника) і взаємопереходами з позиції учасника в позицію організатора.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 192 с.
2. Зазуліна Л. В. Діалогізація дидактичного процесу в курсовій підготовці педагогічних кадрів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. В. Зазуліна. – К., 2000. – 19 с.
3. Комарова І. І. Формування у майбутніх учителів культури педагогічного спілкування : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. І. Комарова. – Тернопільський державний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2000. – 19 с.
4. Тимченко И. И. Формирование коммуникативной культуры студентов в процессе изучения предметов гуманитарного цикла : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / И. И. Тимченко. – Киевский национальный лингвистический университет. – К., 2001. – 213 с.
5. Фатыхова Р. М. Культура педагогического общения и ее формирование у будущего учителя / Р. М. Фатыхова. – Уфа : Башгоспедуниверситет, 2000. – 164 с.

УДК 371.382:371.133-057.875:373.211.24

Т. І. Стетюха

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

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглянуто поняття педагогічної технології, ігрової технології, а також використання ігрових технологій у професійній підготовці майбутніх вихователів дошкільного навчального закладу.

Постановка проблеми. На сьогодні дошкільні заклади потребують такої організації своєї діяльності, яка забезпечила б розвиток індивідуальних здібностей і творчого ставлення до життя кожної дитини, впровадження різних інноваційних навчальних програм, реалізацію принципу гуманного підходу до дітей. Іншими словами, дитячі садки надзвичайно зацікавлені у знанні про особливості психічного розвитку кожної конкретної дитини. І не випадково все більшою мірою зростає роль практичних знань у професійній підготовці педагогічних кадрів.

Аналіз актуальних досліджень. Основні положення теорії ігрової діяльності були сформульовані Б. Ельконіним, О. Леонтьєвим, С. Рубінштейном, В. Сухомлинським та ін. Методологічні особливості ігрових методів, їх змісту, принципів та видів досліджували Л. Виготський, Б. Ельконін, В. Котирло, В. Лозова, Г. Люблінська, Л. Петровська та ін.

Необхідно зазначити, що дослідження, що проводилися, розглядали гру переважно в контексті ігрової діяльності як провідної діяльності дітей дошкільного віку, а також як один із засобів навчання в молодшому шкільному віці.

Проте гра фактично супроводжує людину все життя, з часом змінюються лише види ігор та їх зміст. Тому почали проводитися дослідження спрямовані на використання гри в процесі підготовки студентів у вищих навчальних закладах, в тому числі до професійної діяльності. Так, цій науковій проблемі присвячені праці А. Бадаєва, П. Баранова, Н. Борисової, А. Вербицького, Ю. Друзя, Л. Загребова, П. Підкасистого, О. Пінської, Р. Жукова, А. Смолкіна, П. Щербаня та ін.

Мета статті: детально розглянути поняття «педагогічна технологія», «ігрова технологія», а також застосування ігрових технологій на заняттях у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Слово «технологія» походить від грецького слова: «techne» – мистецтво, майстерність, вміння і «logos» – наука, закон. Дослівно «технологія» – наука про майстерність [1].

Андрєєв В. І. вважає, що педагогічна технологія – це система проектування та практичного застосування адекватних даній технології педагогічних закономірностей, цілей, принципів, змісту, форм, методів і засобів навчання і виховання, що гарантують досить високий рівень їх ефективності, у тому числі при подальшому відтворенні і тиражуванні [2].

«Педагогічна технологія – це організований, цілеспрямований навмисне педагогічний вплив і вплив на навчальний процес» (Б. Т. Лихачов) [4].

«Педагогічна технологія – це змістовна техніка реалізації навчального процесу» (В. П. Беспалько).

«Педагогічна технологія – це опис процесу досягнення планованих результатів навчання» (І. П. Волков).

«Педагогічна технологія – це продумана у всіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя» (В. М. Монахов) [5].

«Педагогічна технологія – це системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти» (ЮНЕСКО).

Ігрові технології є складовою частиною педагогічних технологій.

У сучасній педагогічній теорії існує багато варіантів визначення поняття «ігрова технологія».

За В. С. Кукушиним: ігрові технології – це велика група методів і прийомів у формі різних педагогічних ігор.

За визначенням Г. К. Селевко, ігрова технологія – це вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, в якому складається й удосконалюється самокерування поведінкою [3].

Однак сьогодні, не дивлячись на те, що використання гри в навчальному процесі, не є новим явищем, порівняно з іншими методиками, їх використання є дуже обмеженим. Хоча, на нашу думку, при викладанні дисциплін прикладного характеру використання ігор і їх елементів в навчальному процесі не тільки урізноманітнює, а й значно підвищує його результати [1; 3].

На підтримку використання ігор можна навести докази, що надають їм перевагу над традиційними формами навчання:

1. Добре відома і улюблена форма діяльності людини.
2. Багатофункціональна за своєю природою.
3. Зміст ігрової діяльності викликає підвищення емоційного стану, що, в свою чергу, дозволяє легше долати труднощі й перешкоди, в тому числі й психологічні.
4. Ефективний засіб досягнення високого рівня активності особистості.

5. Ігрова ситуація підвищує мотивацію учасників, спонукає до пошуків розв'язання поставлених завдань.

6. В основі окремих видів ігор лежить змагальний аспект, що змушує долати перешкоди, підвищувати свій власний результат.

7. Процес ігрового навчання дозволяє максимально включитися в виробничий процес, шляхом відтворення реальних виробничих ситуацій.

Використання гри в навчальному процесі в вузі можна розглядати як спеціально організовану діяльність, спрямовану на формування та закріплення необхідних навичок, за допомогою спеціально створених ігрових ситуацій на основі змісту навчального матеріалу.

Висновки. Використання ігрових форм організації навчального процесу дуже подобається студентам. Перевага таких занять над традиційним проведенням заняття очевидна. Оскільки реально відтворена ситуація дозволяє подивитись на цей процес з середини, максимально наблизитись до вирішення виробничих ситуацій, безпосередньо взяти участь у всіх процесах, а не просто переказати параграф підручника чи зміст закону. Отже, використання ігрових технологій в процесі підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів дозволяє вирішувати навчальні завдання, а разом з тим закріпити набуті знання. Отриманий таким чином практичний досвід сприяє формуванню у студентів такої важливої якості як готовність до професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вербицький А. А. Активне навчання у вищій школі: контекстний похід / А. А. Вербицький. – М. : Вища. шк., 1991. – 207 с.
2. Андреев В. І. Педагогіка. Навчальний курс для творчого саморозвитку. – 2-е вид. – Казань, 2000. – 600 с.
3. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
4. Лихачов Б. Т. Педагогіка. Курс лекцій / Б. Т. Лихачов. – 4-е вид., перероб. і доп. – М. : 2001. – 607 с.
5. Монахов В. М. Просто про головне в технології: [Проектування і етап реалізації проекту в навч. процесі] / В. М. Монахов // Пед. Вісн. – 1996. – № 8 (00.10). – С. 2.

СКЛАД І ОСОБЛИВОСТІ ПРИНЦИПІВ МОНІТОРИНГОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ПЕДАГОГІЧНОМУ МЕНЕДЖМЕНТІ

У статті розкриваються склад і особливості принципів моніторингових досліджень у педагогічному менеджменті. Обов'язкове дотримання наведеної системи принципів у ході моніторингу стане шляхом підвищення рівня його ефективності.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення при підвищенні вимог до фахівців будь-якого рівня особливого значення набуває пошук ефективних засобів удосконалення якості навчання. У процесі підготовки спеціалістів до майбутньої професійної діяльності важливу роль відіграє діагностика відповідності рівня їхньої підготовки вимогам, встановленим у державному освітньому стандарті, виявлення прогалин у підготовці та їх своєчасна корекція в ході навчального процесу. Внаслідок цього зростає значення однієї з найважливіших складових процесу навчання – моніторингу знань, умінь і навичок. Одночасно, потребують досліджень склад і особливості принципів відповідних моніторингових досліджень в педагогічному менеджменті.

Аналіз актуальних досліджень. Вивченню моніторингових технологій в педагогічному менеджменті приділяють увагу вітчизняні та зарубіжні науковці, серед яких Г. Дмитренко [3], В. Єлисеєва, Т. Єсенкова [2], Ю. Конаржевський [4], З. Рябова [6], С. Шишов [7]. Зокрема, Г. Дмитренко розкриває питання стратегічного менеджменту в освіті й механізм розробки кваліметричних технологій оцінки якості забезпечення освіти. Однак, це розглядається на прикладі загальної середньої освіти. В. Єлисеєва, С. Мітіна, Т. Єсенкова досліджують діагностичні й моніторингові процедури в управлінні освітнім процесом. Ю. Конаржевський характеризує принципи і функції менеджменту у внутрішкільному управлінні, що частково можна використати у вищій школі. З. Рябова розробляє технологію наукових досліджень у вищій та

загальноосвітній школі, використання якої дає змогу алгоритмізувати науковий пошук й підвищити науковий рівень застосування моніторингу результативності навчального процесу в управлінській практиці. Найбільш близькими до теми дослідження є роботи С. Шишова та В. Кальней з технології моніторингу якості освіти, але всі розробки виконані на прикладі загальноосвітньої школи. Серед учених, які досить ґрунтовно досліджують наукові основи організації моніторингу в освіті, можна виділити В. Горба [1], В. Мокшеева [5].

Мета статті полягає в дослідженні складу і особливостей принципів моніторингових досліджень у педагогічному менеджменті.

Виклад основного матеріалу. Нами з'ясовано різні підходи до складу принципів моніторингових досліджень у педагогічному менеджменті. Так, В. Мокшеевим виокремлюються такі принципи моніторингу в освіті: об'єктивності інформації; порівнянності даних; адекватності; цільового призначення; прогностичності [5, с. 88]. Власну класифікацію принципів моніторингу освітньої діяльності пропонує В. Горб: організація педагогічного спілкування; прагматичної значущості; педагогічної діагностики; соціально-нормативної обумовленості; прогностичної спрямованості; науковості; безперервності; цілісності та наступності [1, с. 11–12].

У процесі подальшого аналізу теоретичного та практичного досвіду вчених та ґрунтуючись на специфіці моніторингових досліджень в педагогічному менеджменті, нами виокремлено низку окремих важливих принципів, на яких, на нашу думку, їх слід організовувати.

Так, відповідно до принципу системності та виходячи із сутності стрижневого визначення, згідно з яким моніторинг є системою, можемо стверджувати, що моніторинг має структурований характер, кожному компоненту моніторингу притаманні певні властивості й характеристики.

Систематичність підкреслює важливість регулярного проведення моніторингових процедур на всіх етапах процесу навчання. На відміну від епізодичних перевірок, систематичний моніторинг допомагає впорядкувати процес навчання. Систематичність моніторингу тісно пов'язана з його планомірністю.

Відповідно до принципу цілеспрямованості, моніторинг підпорядковується заздалегідь встановленим цілям, з орієнтацією на них визначається головна лінія моніторингу, з цілями співвідноситься зібрана інформація.

Принцип всебічності акцентує увагу на необхідності повного, за можливістю, охоплення кола питань, що підлягають відстеженню. Так, наприклад, при перевірці знань у першу чергу звертається увага на перевірку засвоєння головних тем та розділів, при перевірці навченості – на ступінь засвоєння основних навичок та вмінь тощо.

Принцип безперервності спрямований на отримання повної та різнобічної інформації про процес навчання упродовж тривалого часу. Це досягається лише при систематичному, постійному відстеженні обраних для спостереження предметів, і, перш за все, тих з них, які були заздалегідь визначені як домінуючі. Даний принцип означає погляд на моніторинг як на цілісну динамічну розвиваючу систему.

Принцип педагогічної комунікативності передбачає, що інформація, яка отримується у ході моніторингу, повинна бути умовою для педагогічного спілкування між суб'єктами процесу навчання.

Принцип диференційного підходу зобов'язує обов'язково враховувати під час моніторингу процесу навчання особливості дисципліни, розділів, окремих тем, а також індивідуальні якості учнів та вчителів.

Принцип гуманістичної спрямованості передбачає створення обстановки доброзичливості, поваги до особистості, максимально сприятливих умов, позитивного емоційного мікроклімату; неможливість використання результатів дослідження для застосування репресивних дій.

У відповідності із принципом співпраці, моніторинг процесу навчання повинен сприяти встановленню атмосфери співпраці між суб'єктами навчання, а не створювати прецеденти для конфронтації поколінь.

Принцип «не нашкодь» ґрунтується на педагогічній етиці та відповідальності кожного учасника за використання результатів моніторингу процесу навчання.

Принцип науковості означає таку організацію відстеження, яка побудована на науково-обґрунтованих характеристиках.

Згідно принципом об'єктивності інформації, інформація, що отримується у ході моніторингу процесу навчання, повинна бути максимально формалізована та легко перевірятись, а також має бути конкретною та корисною для усіх учасників моніторингу.

Висновки. Отже, нами виокремлено склад і з'ясовано особливості принципів моніторингових досліджень в педагогічному менеджменті. Усі проаналізовані принципи моніторингу процесу навчання тісно взаємопов'язані між собою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горб В. Г. Теоретичні основи моніторингу освітньої діяльності / В. Г. Горб // Педагогіка. – 2003. – № 5. – С. 9–13.
2. Диагностика и мониторинг в управлении образовательным процессом : метод. пособие / под ред. Т. Ф.Есенковой, С. Н. Митина, В. В. Елисеева. – Ульяновск : ИПК ПРО, 2000. – 60с.
3. Дмитренко Г. А. Стратегический менеджмент в системе образования : уч. пособ. / Г. А. Дмитренко. – К. : МАУП, 1999. – 176 с.
4. Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. А. Конаржевский. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2000. – 224 с.
5. Мокшеев В. Організація системи моніторингу в освіті / В. Мокшеев // Шкільні технології. – 2005. – № 1. – С. 85–94.
6. Рябова З. В. Моніторинг розвитку навчальної діяльності учнів загальноосвітнього навчального закладу : науково–методичний посібник / З. В. Рябова. – Х. : Гімназія, 2004. – 72 с.
7. Шишов С. Е. Технология мониторинга качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Рос. пед. агентство, 1999. – 354 с.

РОЗДІЛ II. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.034:37(09):94(477)«10/12»

Н. А. Величко

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

ВИХОВНА ЦІННІСТЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ПАМ'ЯТОК КИЇВСЬКОЇ РУСІ

У статті проаналізовано вітчизняні пам'ятки Київської Русі XI–XIII ст., охарактеризовано роль рукописних книг, визначено значення педагогічних ідей творів часів Київської Русі у вихованні та навчанні дітей.

Постановка проблеми. В Україні створено сприятливі умови для розвитку української педагогіки, національної системи освіти і виховання дітей та молоді. Перед школою поставлене завдання забезпечити українську спрямованість освіти; формування поваги до історії рідного краю; наповнення змісту виховання культурно-історичними надбаннями українського народу. З огляду на це є дослідження педагогічних пам'яток з метою визначення їх виховної цінності для сучасного покоління.

Аналіз актуальних досліджень. Писемні пам'ятки XI–XIII ст. стали предметом дослідження Л. Артемової, О. Брікнера, О. Любара, О. Пипіна, М. Стельмаховича, М. Ярмаченка та ін.

Мета статті – проаналізувати зміст педагогічних пам'яток часів Київської Русі та визначити їх виховну цінність для сучасного покоління.

Виклад основного матеріалу. З прийняттям християнства в Україну прийшли деякі зразки повчань дітям – давній вид письменства, що зародився на європейському Сході. Роздумуючи про долю своїх дітей і онуків, дорослі повчали їх, викладаючи свій життєвий досвід в науку нащадкам. В Україні такі повчання з'явилися в притчах Соломона, заповітах двадцяти патріархів, в «Ізборнику» 1076 р. («Повчання синам» Ксенофонта та «Повчання синові» Теодори) [1, с. 63].

Народними педагогічними ідеями були пройняті фольклор, обрядовість, побутові традиції, звичаї.

У пам'ятках часів Київської Русі простежується додержання принципу особистої відповідальності людини за все, що нею вчинене. Яскравим прикладом цього є «Повчання Володимира Мономаха», «Моління» Данила Заточника та інші пам'ятки усної писемності. У цих творах віддзеркалюються усвідомлення людиною своєї особистої гідності, неповторної індивідуальної сутності; набуває великої ваги поняття «честі» і «слави», як найвищої ціннісної характеристики людини.

Найдавнішим твором того часу було *«Слово про закон і благодать» митрополита Іларіона*, у якому він виступив поборником політичної і культурної самостійності України-Русі. Виховним ідеалом для українців Іларіон вважав підготовку молодого покоління до захисту рідної землі. За приклад він ставив язичників-князів Ігоря та Святослава, які мужньо обороняли державу. Вихованню молоді на героїчних традиціях Іларіон надавав загальнодержавного значення [1, с. 60].

Твір мав морально-патріотичне спрямування. Іларіон обґрунтував у творі необхідність рівності народів у духовному житті: Київська Русь має бути рівною серед інших країн і позбавитися залежності від Візантії; наголошується на підготовці молоді до захисту рідної землі (за взірцем князів Ігоря та Святослава), на вихованні у душі активної діяльності [4, с. 33].

Митрополит Іларіон обґрунтував у *«Слові ...»* шкідливість для потомків шлюбів між близькими родичами, необхідність пильного догляду за немовлятами, покарання за неповажне ставлення до матері тощо. Отже, Іларіона вважають засновником вітчизняної дошкільної педагогіки.

На сторінках *«Ізборника»* (1076 р.), упорядкованого київським книжником Іоаном (Грішним), сформульовано державну концепцію виховання у феодальному суспільстві. В її основу покладено принципи християнської моралі: «любов до ближнього», братолюбство між бідними і багатими, необхідність покори можновладцям. Таким чином, концепція мала політичну спрямованість – захист влади пануючого класу.

Наступним, важливим для історії твором, є *«Повість давніх літ»* (редакція 1116, 1118–1119 рр.) літописця Нестора – патріотичний твір,

сповнений любові до Батьківщини, тривоги за долю української землі. Усі події автор оцінює як знамення Бога, знаки його ласки чи кари [1, 62].

Нестору належить ідея виховання молодого покоління в дусі єдності слов'янських народів. У *«Повість давніх літ»* поєднано народне й офіційне уявлення про сімейне та родинне виховання дітей, підлітків, юнаків; про навчання і освіту підростаючого покоління; формуються риси менталітету українського народу, що виростили з традицій життєдіяльності племен, з яких цей народ утворився. Автор дуже гостро засуджує зло і славить добро, стверджує гуманістичні основи виховання, добрі починання і почуття; закладає основи патріотичного виховання, яке полягало у любові до рідної землі, готовності до захисту, ідеї єдності слов'янських народів. Провідною є релігійна концепція людини і світу [4, 33]. *«Повістю давніх літ»* Нестор заклав основи вітчизняної історії.

Ідеї про примат розуму над почуттям, заклик до пізнання явищ за допомогою істинного знання уперше в історії педагогічної думки Київської Русі викладені в творі Климента Смолятича *«Послання»* просвітеру Фомі (XII ст.).

У *«Молінні»* Данила Заточника оспівуються мудрість, засуджуються моральні вади тогочасного суспільства. Звертаючись до переяславського князя Ярослава Всеволодича, автор радить цінувати людей не за багатство, за розум, прислухатися до розумних порад. Він писав: «... и начнем бить в серебряные органы, в свидетельство мудрости». Виховання він розглядав як «удары в бубны», що включають «душевнополезные помыслы» [3, с. 66].

Отже, джерелом добра і зла в цьому творі визначається життєвий досвід і розум людини. Автор вважає, що добро і зло перебувають у діалектичному зв'язку з досвідом.

Найвизначнішим твором староукраїнського письменства, що «наче б перлина уквітчало нашу давню літературу» було *«Слово про похід Ігорів»* (між 1185 та 1187 рр.) – це перлина загальнолюдської української мудрості, у якій виховує все – природа і її явища, віщування і народні прикмети, взаємини між людьми, почуття любові до рідної землі та свого народу, ненависть до її ворогів та їх загарбницьких нападів на наші землі [1, 33].

«Слово ...», як поема, мало великий вплив на українську та інші слов'янські літератури, мало багато наслідувачів і перекладачів. Згадати б тільки перший переклад на українську літературну мову М. О. Максимовича, а згодом переклади М. Шашкевича, І. Франка, Т. Шевченка, А. Метлинського, М. Костомарова, П. Куліша, а з новіших – М. Рильського, С. Гординського, М. Мельника та інших [5].

Твір патріотичний, за формою близький до українських народних дум. Образи героїв «Слово ...» – своєрідні етапи для наслідування.

Погляди на життя, Бога, християнську мораль, чесноти, яких слід дотримуватися порядній людині, а також на виховання дітей, викладене у «Повчанні Володимира Мономаха дітям» (1117). Цей твір є вищим досягненням педагогічної думки XII ст.

Вперше у вітчизняній літературі Мономах обґрунтував необхідність зв'язку освіти з потребами особистості та її діяльністю. Велике значення надавав вихованню в дітей ініціативи й працьовитості. Праця розглядається як основа успіхів і честі людини. Наголошується на заохоченні дітей до «діяння» прикладом власного життя батьків.

«Повчання» є свідченням високого рівня розвитку культури педагогічної думки в Україні в перший період її державності. У ньому вперше в Європі обґрунтовано необхідність переходу від релігійно-аскетичного виховання до практичних завдань повсякденного життя.

Мономах свої настанови ілюструє власними прикладами: «Не вбивайте ані невинного, ані винного». «Бережіться брехні та пияцтва... Через це гине душа і тіло». «Нехай не застане вас сонце на постелі». «В домі своєму не лінуйтесь, а всього доглядайте, не здавайтесь на тивуна, ні на отрока, щоб не сміялися з вас ті, що до вас приходять, з дому вашого й обіду вашого». «Старих шануй, як отця, а молодих, як братів. У домі своєму не лінуйтесь, а за всім дивіться...». «Що вмієте, того не здобувати, а чого не вмієте, того вчіться...» [1, с. 63]. Він обґрунтовує думку, що праця є основним засобом запобігання лінощам у дітей; значне місце у творі відведено ролі прикладу старших у вихованні. В. Мономах виклав у «Повчанні» думки про гуманні відносини між людьми. Гуманістичні мотиви, висловлені у творі, були виразом далекоглядної політики князя, спрямованої на запобігання антифеодальним виступам народних мас.

На нашу думку, «Повчання» є визначною пам'яткою давньоруської педагогічної думки XII ст. Прогресивне значення педагогічних ідей твору полягає в тому, що Мономах уперше серед мислителів Європи обґрунтував необхідність переходу від релігійно-аскетичного виховання до практичних завдань повсякденного життя.

Висновки. Наше дослідження дозволяє стверджувати, що для педагогіки XI–XIII ст. характерним було висунення в центр виховання окремої особистості; пошуки таких методів і форм виховання, які б відповідали новим суспільним відносинам. Еволюція виховання відбувалася в бік гуманізації. Отже, педагогічні пам'ятки часів Київської Русі не втратили свого значення для сучасного покоління, адже дуже важливо знати свою історію, все, що складає літературну і духовну спадщину народу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артемова Л. В. Історія педагогіки України / Л. В. Артемова. – К. : Либідь, 2006. – 422 с.
2. Любар О. О. Історія української школи і педагогіки : навч. посіб / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко / за ред. О. О. Любара. – К. : Знання, 2003. – 403 с.
3. Моления Даниила Заточника // Хрестоматия по древнерусской литературе. – М., 1974. – С. 66.
4. Сбруєва А. А. Історія педагогіки у схемах картах, діаграмах : навч. посіб. / А. А. Сбруєва, М. Ю. Рисіна. – Суми : СумДПУ, 2000. – 208 с.
5. Уривалкін О. М. Історичне краєзнавство / О. М. Уривалкін. – К., 2006. – 296 с.

УДК 371.15:37.011.31]:005.591.6:001.891(1-87)

В. Ворожбит, К. Макаренко

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

ІННОВАЦІЙНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА: АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У статті досліджено проблему формування інноваційних компетентностей сучасного педагога в зарубіжній історіографії. Представлено різні підходи до визначення педагогічних компетентностей різними авторами різних країн світу.

Постановка проблеми. На початку XXI століття розвиток суспільства набуває еволюційного характеру, коли інноваційні технології починають переважати над традиційними, коли відбувалася зміна самої парадигми

людського прогресу. Характерною тенденцією сучасного світу є неперервне зростання кількості інформації, підвищення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності, швидкоплинність зміни техніки і технологій у світі.

Невід'ємною рисою сучасної освітньої політики кожної держави є інтеграція в міжнародне співтовариство. Реалізація цієї мети передбачає необхідність запровадження нових підходів до всього навчально-виховного процесу. Одним з таких інноваційних підходів виступає компетентнісно орієнтоване навчання. Зазначимо, що поняття компетентнісної освіти прийшло до нас із зарубіжних країн, де цей напрям дослідження активно розвивається як у теорії, так і на практиці. Поступове входження України в європейський та світовий простір характеризується переосмисленням, а потім й упровадженням європейських та світових стандартів освіти.

Усе це потребує якісно нового рівня викладання як базових, так і фахових дисциплін, забезпечення інтелектуальної, психологічної, моральної готовності майбутніх фахівців до праці у якісно нових умовах. Стає зрозумілим, що пріоритетність сфери освіти є необхідною умовою національного розвитку і національної безпеки.

Мета статті – виявити формування інноваційних компетентностей педагога в зарубіжній історіографії.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі компетентності в освіті присвячено багато праць. Основні аспекти становлення компетентісного підходу в Європі описано у працях як вітчизняних (Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун, В. Ягупов та ін.), російських (І. Зімняя, А. Хуторской та ін.), так і зарубіжних науковців (У. Бек, А. Брунер, Ф. Вайнерт, Д. Валь, Е. Кліме, Х. Кнауф, Д. Кур, Д. Мартенс, Х. Мендель, Д. Рамен, Ф. Фрідріх, Д. Хегер та ін.).

Виклад основного матеріалу. Компетентнісно зорієнтований підхід до стандартизації освіти поширений у провідних країнах світу, де відбувається процес визначення та відбору ключових компетентностей. Упровадження компетентісного підходу до стандартизації змісту освітніх галузей є, на думку багатьох міжнародних експертів, одним із важливих моментів сучасних наукових педагогічних досліджень.

Передусім, важливим є вивчення та порівняльний аналіз досвіду країн світу щодо цього питання. Дослідження тенденцій розвитку освіти в світі засвідчують широкомасштабне впровадження в педагогічній практиці різних зарубіжних країн компетентнісно зорієнтованої освіти, яка сприяє набуттю вчителями життєво важливих (ключових) компетентностей. Не менш важливим також є процес розроблення моніторингових процедур для відстеження результатів навчання та вимірювання набуття молоддю компетентностей за різними освітніми галузями. Це дає змогу оцінити результативність освіти, її відповідність сучасним потребам ринків праці та суспільства [8, с. 5–7].

Щоб розробити концептуальні засади інноваційного компетентісного підходу в освітньому аспекті в межах Федерального статичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США і Канади було започатковано Програму «Визначення та відбір ключових компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» зі скороченою назвою «ДеСеКо» [2, с. 4].

У робочій програмі Європейської Комісії «Ключові компетентності для навчання протягом життя. Європейська довідкова система» термін «компетентність» розглядається як комбінація вмінь, знань, здібностей і ставлення до навчання і набуття практичного досвіду [4, с. 3].

Компетентнісний підхід зародився у США, і однією з перших публікацій, що «відкрила» цю проблематику, була стаття Д. Маклелланд (1973 р.) «Тестувати компетентність, а не інтелект». Однак не в США, а у Великобританії концепція компетентнісно-орієнтованої освіти з 1986 року була взята за основу національної системи кваліфікаційних стандартів й отримала офіційну підтримку керівництва. До компетентісного підходу в зміст освіти, як і при традиційних підходах, входять знання, способи та досвід репродуктивної і творчої діяльності, досвід ціннісного ставлення до світу, але при цьому основний акцент робиться на практичному оволодінні тими, хто вчиться, цим змістом [6, с. 1–2].

Одним із аспектів модернізації освіти, зазначає І. Зязюн, є побудова її на основі компетентності, що слугує кроком переходу від парадигми предметно-знаннєвої освіти до моделі формування цілісного досвіду

вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, що належать до багатьох сфер культури і виконання багатьох соціальних ролей. Зокрема, він зазначає: «Завжди було зрозуміло, що компетентність не тотожна одержанню диплома, а пов'язана з деякими «додатковими» передумовами розвитку спеціаліста, його власним творчим потенціалом і якістю освіти, яку він одержав. Саме у професійній школі, орієнтованій на компетентність, народились такі специфічні методи підготовки компетентних спеціалістів, як задачний підхід, імітаційно-моделюючий, проектний і контекстний методи навчання, інтеграція навчальної і дослідницької роботи» [4, с. 318–328].

Директор міжнародного інституту планування освіти при ЮНЕСКО Жак Алан вважає розвиток освіти вкладом у майбутнє. Він підкреслює пріоритетну роль освіти як важливого соціального інституту в примноженні людських ресурсів, в інноваційному розвитку суспільства, вирішальному впливі на соціальний прогрес і продуктивність економіки, технологічних змін, здійсненні передачі й трансформації культури [1, с. 18].

Найбільш часто професійна компетентність учителя пов'язується з сумою знань, умінь і якостей особистості, які забезпечують оптимальність, варіативність і результативність навчально-виховного процесу (В. Адольф, А. Акімова, Ю. Кричевський).

У програмі Європейської Комісії «Загальні європейські принципи компетентностей і кваліфікацій вчителів» наголошується на важливості і значущості цієї професії, оскільки вона має вагомий вплив на суспільство і відіграє важливу роль у розвитку людського потенціалу і формуванні світогляду майбутніх поколінь. Для досягнення цих цілей Європейський Союз розглядає роль вчителів та їх навчання протягом життя і кар'єрного розвитку як провідні пріоритети. З огляду на це, вчителі повинні бути готові відповідати зростаючим вимогам суспільства знань, готувати учнів до навчання протягом життя. Підготовлені вчителі повинні вміти аналізувати усі аспекти навчального процесу у його зв'язку із певним предметом, навчальною програмою, педагогічними інноваціями, науково-дослідною роботою, а також соціальним і культурним вимірами навчання. Діяльність учителів є дуже важливою в підготовці учнів до їх ролі як громадян ЄС. Ті,

хто навчає учнів, самі повинні визнавати і поважати різні культури, до того ж повинні прищеплювати цю культуру тим, хто вчиться [3, с. 4].

У доповіді Європейської Комісії «Ключові компетентності – планування навчальних програм» щодо програми «Освіта та підготовка 2010» серед компетентностей вчителів зазначаються такі:

- вміння самотійно навчатися;
- вміння аналізувати свою діяльність;
- вміння вести дослідницьку роботу, що є частиною професійного розвитку;
- набуття культури навчання протягом життя;
- вміння критично оцінювати свої методи;
- вміння злагоджено працювати у колективі [7, с. 2].

У доповіді-обговоренні Європейської організації зі стратегій освіти вчителів (англійською – ENTER) «Що являє собою «європейський вчитель»?» також розглядається питання визначення компетентностей вчителя. Більш того, головною проблемою доповіді є визначення критеріїв для вчителів Європи XXI століття. У наведеному вище документі розглядаються компетентності вчителів та наводиться перелік, запропонований французьким дослідником Ф. Перренудом (1999 р.), що включає в себе такі вміння:

- створювати адекватних умов для навчання учнів;
- управляти процесом навчання учнів;
- правильно діяти в умовах гетерогенних груп;
- розвивати в учнів позитивне ставлення до навчання;
- управляти роботою в малих групах;
- участь у навчальній та організаційній діяльності;
- формувати зацікавленість у діяльності школи з боку батьків і громади;
- використовувати сучасні технології щодня;
- знаходити компроміс між професійними обов'язками та етичними дилемами;
- управляти власним професійним розвитком [9, с. 2].

Щодо визначення ключових компетентностей вчителів, то вони чітко окреслені лише у Програмі «Загальні європейські принципи компетентностей і кваліфікацій вчителів». На основі вимог і загальних принципів, що містяться у ній, програма визначає три ключові компетентності, що ними мають володіти вчителі:

- 1) вміння працювати з іншими людьми;
- 2) вміння працювати з сучасним знанням, технологією та інформацією;
- 3) вміння працювати з суспільством і у суспільстві [3, с. 4].

Висновки. Узагальнюючи результати досліджень, ми визначаємо інноваційну компетентність учителя як інтегративну властивість особистості. Таким чином, інноваційна компетентність педагога розглядається в зарубіжній історіографії як складова загальної професійно-педагогічної компетентності, зміст якої зумовлюється особливостями інноваційної діяльності, її суспільною значимістю, творчим, суб'єктивним характером розвитку особистісного й професійного потенціалу педагога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аллак Ж. Вклад в будущее: Приоритет образования / Ж. Аллак. – М., Прогресс, 1993. – 166 с.
2. The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. – OECD, 2005. – 20 p.
3. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. – European Commission, 2004. – 5 p.
4. Зязюн. А. Філософія педагогічної дії: монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
5. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework. – Brussels : European Commission, 2004. – 20 p.
6. McClelland D. C. Testing for Competence Rather Than for «Intelligence» // D. C. McClelland / American Psychologist. – 1973. – Vol.28. – №1. – P. 1–14.
7. Education and Training 2010 Programme. Joint seminar Report. Cluster «Key Competences – Curriculum Development». – 2008. – 6 p.
8. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 412 с.
9. Schratz M. What is a «European teacher»? A Discussion Paper. – European Network on Teacher Education Policies (ENTEP), 2004. – 6 p.

В. Ю. Доля

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

**В. О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО РОЛЬ ПРАЦІ У ВИХОВАННІ
ВСЕБІЧНО РОЗВИНЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ**

У статті розкрито роль праці у вихованні всебічно розвинутої особистості за В. О. Сухомлинським. Визначаються завдання і принципи трудового виховання.

Постановка проблеми. Трудове виховання підростаючого покоління – одна з основних складових у формуванні особистості людини. Людина розвивається духовно й фізично тільки у праці, без праці вона деградує. У процесі фізичної праці в учнів розвивається координація рухів тіла, зграбність, сила, витривалість. Праця сприяє їх розумовому розвитку. Діти, зайняті різними видами праці, кмітливіші, винахідливіші. Участь учнів у різноманітних трудових процесах позитивно впливає на їх поведінку, дисциплінує. Важливий аспект психологічної підготовки підростаючого покоління до праці – формування у нього почуття самовідповідальності, розуміння необхідності самому піклуватися про себе.

Аналіз актуальних досліджень. Тему трудового виховання за працями В. О. Сухомлинського досліджували такі автори, як Т. Н. Мальковська, Д. Є. Аксенов, М. І. Мухін та інші.

Мета дослідження – визначити роль праці у вихованні всебічно розвинутої особистості за працями В. О. Сухомлинського.

Виклад основного матеріалу. Трудове виховання – система виховних впливів, яка передбачає залучення дітей і юнацтва з метою їх загального розвитку до трудової діяльності. Трудове виховання притаманне всім історичним формаціям і є найстарішою формою виховання. Його конкретний характер і місце в системі виховання визначається конкретними історичними умовами. В сучасній українській школі трудове виховання здійснюється багатьма педагогічними шляхами: у процесі вивчення загальноосвітніх предметів, гуманітарного і природничо-математичних циклів, на уроках трудового навчання, у процесі самообслуговування, в позашкільній і позакласній роботі, в родині.

В. О. Сухомлинський говорив: «Ми домагаємося, щоб в житті людей мала місце праця різної суспільної значимості; щоб ті види праці, в яких розкривається участь в створенні і закріпленні матеріально-технічної бази суспільства поступово входили в життя особистості вже з раннього дитинства. Це має велике значення для виховання почуття честі і гордості. Але разом з тим ми придаємо велике значення будь-якій праці, яким би не цікавим і не легким він був. Праця в процесі навчання завжди має яскраво виражений пізнавальний характер» [1, с. 180].

Виховання школярів у процесі трудового навчання здійснюється на основі єдиних принципів, що закладені в загальну систему виховання, яка здійснюється в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. На основі цих принципів встановлюють конкретні завдання. Ці завдання трудового виховання зумовлені загальнолюдськими потребами життя людини в суспільстві та природному середовищі. На думку В. О. Сухомлинського звучать вони так:

1. Сформувати в людині любов до праці як її природної потреби і необхідності активної життєдіяльності.
2. Забезпечити соціально-психологічні умови для підтримання і розвитку фізичного та психічного напруження особистості, аби підтримувати членів суспільства на достатньому рівні працездатності.
3. Сформувати у вихованців уміння і навички в певних видах продуктивної праці.
4. Виховати повагу до людей праці та бережливе ставлення до результатів такої праці [3, с. 13–14].

Василь Сухомлинський був переконаний, що гармонійний всебічний розвиток особистості, духовне багатство, моральна чистота – все це досягається тільки при тій умові, коли поряд з інтелектуальною, моральною, естетичною і фізичною культурою людина досягає високої ступені культури праці, трудової творчості. В поняття «трудова культура» ми вкладаємо не тільки довершеність практичних навиків і вмінь, досягнутих завдяки вивченому матеріалу. Це лише одна сторона праці. Суть трудової культури – роль, місце трудової діяльності в духовному житті людства інтелектуальну насиченість і повноту, моральне багатство,

громадянське прагнення трудової творчості. Трудова культура – це така ступінь духовного розвитку, коли людина не може жити без праці в ім'я загального блага, коли праця наповнює її життя високим моральним натхненням, духовно збагачує життя колективу [4, с. 249].

Н. Калініченко у своїй праці «Василь Сухомлинський та проблема розумового виховання школярів» зазначає: «Чим різноманітніше буде праця, тим більш свідомо майбутні підлітки оберуть спеціальність, тим яскравіше розкриються їхні індивідуальні нахили» [5, с. 252].

На новому етапі суспільного розвитку В. О. Сухомлинський, підтримуючи народні традиції в царині виховання, вбачав у праці невичерпне джерело виховання всебічно розвиненої особистості. «Виховну місію школи, – писав В. О. Сухомлинський, – ми вбачаємо в тому, щоб праця увійшла в духовне життя особистості, в життя колективу, щоб захоплення працею уже в роки отрочтва й ранньої юності стало однією з найважливіших якостей людини» [2, с. 526].

Виокремлено сутність та завдання трудового виховання в педагогічних поглядах В. О. Сухомлинського. Видатний педагог окреслює завдання як:

- сформувати в людині любов до праці як її природної потреби і необхідності активної життєдіяльності;
- забезпечити соціально-психологічні умови для підтримання і розвитку фізичного та психічного напруження особистості, аби підтримувати членів суспільства на достатньому рівні працездатності;
- сформувати у вихованців уміння і навички у певних видах продуктивної праці;
- виховати повагу до людей праці та бережливе ставлення до результатів такої праці.

Висновки. В. Сухомлинський вважав, що трудове виховання починається за партою, за книжкою – це найскладніший «верстат», оволодіти яким не так-то просто. Найголовніше у школі, найважче для осягнення і найтонше в педагогічній майстерності – досягти того, щоб і маленька дитина, і підліток, і юнак соромилися свого неробства, ставилися з презирством до лінощів і недбайливості. Рушійною силою є тут гідність

трудівника: йдеться про те, щоб людина, яка сидить за партою, була переконана, що вона – трудівник пізнання: соромно чогось не зробити, не виконати, соромно думати, соромно провести день без діла. Вихователь викликає у вихованця почуття честі, порядності, поваги до самого себе.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сухомлинский В. А. Избранные произведения : в 5-ти т. / В. А. Сухомлинский ; Редкол. А. Г. Дзевеин (пред.) и др. – К. : Радянська школа, 1979. – 686 с.
2. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина / В. А. Сухомлинский // Избр. пед. соч. – М. : Просвещение, 1979. – Т. 1. – 526 с.
3. Воспитание учащихся в процессе трудового обучения / Т. Н. Мальковская, И. Д. Аванесян, Т. С. Буторина и др. ; сост. Л. И. Маленкова ; под. ред. Т. Н. Мальковской. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.
4. Аксёнов Д. Е. О трудовом воспитании : Хрестоматия : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / сост., авт. вод. статьи и биогр. очерков Д. Е. Аксенов. – 2-е изд., исп. и доп. – М. : Просвещение, 1982. – 336 с.
5. Калініченко Н. Василь Сухомлинський та проблема розумового виховання школярів / Н. Калініченко // Рідна школа. – 2013. – № 8/9. – С. 16–19.

УДК 37.018.57:371.4«195»

А. А. Ілляшевич

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

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ А. С. МАКАРЕНКА У ВІТЧИЗНЯНИХ ШКОЛАХ-ГОСПОДАРСТВАХ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті розкриваються педагогічні ідеї А. С. Макаренка щодо створення вітчизняних шкіл-господарств та реалізація їх видатними педагогами століття Ф. Ф. Брюховецьким, О. А. Захаренком.

Постановка проблеми. Головна ідея А. С. Макаренка – це ідея школи-господарства, оскільки макаренівська педагогіка була в першу чергу трудовою.

Заслугою А. С. Макаренка є те, що він визнав працю засобом не тільки перевиховання соціально занедбаних дітей, а й виховання кожної звичайної людини. У виховних закладах А. С. Макаренка праця була не елементом навчання, а власне трудовою діяльністю («праця – турбота» та «госпрозрахунок – кращі вихователі»). Досвід педагога – Макаренка був покладений в основу діяльності дитячих закладів його послідовниками, зокрема Ф. Ф. Брюховецьким та О. А. Захаренком.

Аналіз актуальних досліджень. Ми проаналізували низку педагогічних праць, у яких розкриваються досвід застосування ідеї А. С. Макаренка в сучасній педагогічній практиці педагогами ХХ століття. Це праці В. Караковського, О. Захаренка, Г. Кубракова, О. Католикова та ін.

Мета статті – проаналізувати досвід послідовників А. С. Макаренка з організації вітчизняних шкіл-господарств другої половини ХХ століття.

Виклад основного матеріалу: Одним із відомих послідовників А. С. Макаренка є Брюховецький Федір Федорович – заслужений вчитель РРФСР, кандидат історичних наук, нагороджений орденом Трудового Червоного Прапора, Жовтневої революції, медаллю К. Д. Ушинського; з 1942 по 1976 рік – директор школи № 12 м. Краснодар, почесний громадянин м. Краснодар.

Досвід Ф. Ф. Брюховецького – це реалізація ідей А. С. Макаренка у масовій школі післявоєнних років. У створеній ним школі застосовувався комплекс ідей А. С. Макаренка, які стали основою нової системи навчання і виховання: опора на традиції; педагогічний колектив як єдине ціле, як колектив одностайців; чергування класів тощо. Це було не просто запозичено у А. С. Макаренка, а уточнено відповідно до умов, що склалися.

У школі Ф. Ф. Брюховецького замість загальних зборів діяла рада активу, вона була сприйнята сучасниками як відкриття. У шкільній залі збиралось до двохсот чоловік, навіть і не уповноважені класними колективами, спільно обговорювали пропозиції, вироблені в класах, аналізували ситуації шкільного життя. Його школа мала і багато нових, власних ідей, серед них – зв'язок перспективи і традиції, створення колективу вихователів, який включав актив не тільки вчителів, а й батьків і шефів.

Головною рисою виховної системи Ф. Ф. Брюховецького була серйозна трудова діяльність, що охоплювала всі класи школи. У школі сформувалась традиція колективної праці, яка протягом багатьох років була провідною діяльністю, системоутворюючим фактором. Формувалася колективна свідомість, діти відчували гордість за результати спільної праці.

Ф. Ф. Брюховецький визначив головним завданням своєї школи у Краснодарі створення і виховання згуртованого, працездатного і оптимістичного дитячого колективу. Педагогічний колектив був

одним із важливих структурних елементів системи. Згуртованість педагогічного колективу досягалася у школі шляхом спеціальної і цілеспрямованої роботи, через формування стосунків взаємозалежності, взаємоконтролю і взаємопідтримки.

Зазначимо, що головними проблемами, які були вирішені в школі, були такі: проблема педагогічного колективу; накопичення досвіду колективних дій і колективних переживань; закріплення досвіду колективного життя у традиціях.

Федір Федорович Брюховецький сформував новий тип об'єднання вихователів – колектив педагогів, батьків і шефів. Розглядаючи педагогічний колектив як єдність особистостей, він підтримував між учнями відносини ділового співробітництва, взаємозалежності, неформального дружнього спілкування, тактовності. Його гуманістична виховна система сприяла перетворенню школи на центр наукових і творчих ідей педагогів-однодумців.

Ще одним послідовником педагогічних ідей А. С. Макаренка був Олександр Антонович Захаренко – видатний педагог, народний учитель України, академік АПН України та РАН, член кореспондент АПН СРСР, директор Сахнівської середньої школи Корсунь-Шевченківського району Черкаської області.

Геніальність А. С. Макаренка та його послідовника О. А. Захаренка не в тому, що вони започаткували трудову педагогіку (адже це – прадавня, національна, сімейна педагогіка майже всіх народів світу), а в тому, що вони її не проігнорували, як на жаль, зробила більшість педагогів.

В умовах розвиненого соціалізму О. А. Захаренко не міг піднятися до рівня школи-господарства. Але працю якимось чином треба було рятувати в школі, і він звернувся до народного методу – «толоки» (при соціалізмі це називалося – комуністичний суботник, при капіталізмі – волонтерська праця). О. А. Захаренко оголошував толоку мало не щодня – у вільний від навчання і роботи час. Адже з результатами праці можна вдіяти трояким чином: продавати за гроші (монетаризм), обмінювати (бартер) і дарувати (праця-турбота). Толока припускає якраз третій вид винагороди – за «спасибі».

О. А. Захаренко вперше ввів поняття «матеріальна база виховної роботи» в практичну діяльність своєї школи. Проблему створення матеріальної бази школи педагог розглядав не тільки і не стільки як господарчу, а перш за все як педагогічну – здійснення комплексного підходу до виховання.

«Школи-толоки» включали в себе такі центри виховної системи: центр позаурочної діяльності (музей, кінозал, кімнати для гуртків); навчальний центр початкової школи і групи продовженого дня; навчальний центр середньої школи; навчально-виробничий центр (майстерні, гаражі, оранжерея, сад, теплиці); спортивно-оздоровчий центр (спортивні й військово-технічні споруди).

Найважливішими ідеями виховної системи Захаренка можна вважати такі:

- ідея «середовищного підходу», мета виховання визначається виходячи з особливостей і потреб середовища;
- праця як системоутворююча діяльність школи, в якій враховуються задум, процес, результат;
- організація емоційного життя дітей, як у школі так і поза нею.

На нашу думку, компонентами системи роботи Сахнівської школи можна визначити турботу про здоров'я дітей; навчальну роботу; виховання загальнолюдських цінностей.

О. А. Захаренко також сформував модель сімейного виховання як цілеспрямовану спільну діяльність школи, сім'ї та громадськості. Ці ідеї залишаються актуальними в умовах сучасності і будуть корисними для вчителів, батьків, усіх тих людей, які не байдужі до проблем виховання.

Висновки. Творча спадщина А. С. Макаренка не може обмежуватися часовими рамками її створення: вона спрямована на майбутнє. Серед продовжувачів педагогічної справи видатного педагога, були Ф. Ф. Брюховецький та О. А. Захаренко, які творчо реалізували його ідеї, щодо створення шкіл-господарств.

Отже, роль праці за Брюховецьким – це досвід колективних дій і переживань у масштабі всієї школи, формування колективної самосвідомості.

О. А. Захаренко вперше довів, що поняття «матеріальна база виховної роботи» є для педагогів реальним. Відновив працю в дитячому колективі, через функціонування «школи-толоки».

ЛІТЕРАТУРА

1. Захаренко О. А. Школа – центр виховання на селі / О. А. Захаренко // Грані творчості : Книга для вчителя / відп. ред. М. Д. Ярмаченко. – К., 1990.
2. Слостенин В. А. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2004. – 576 с.

УДК 330:[373.54+377+378](73)

Л. А. Науменко

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

ЕКОНОМІЧНА ОСВІТА В США

У статті розкрито особливості економічної освіти у США, визначено основні чинники ефективності навчання основам економіки, здійснено аналіз класичного та сучасних підходів до викладання економічних дисциплін в освітніх закладах.

Постановка проблеми. Всебічна економічна освіта, навіть перебуваючи впродовж останніх десятиріч далеко не на периферії уваги американської педагогічної та бізнесової громадськості, останніми роками привернула до себе ще пильнішу увагу. Дослідники зазначають, що значній частині учнів (з 40 млн випускників американських шкіл), які щороку поповнюють ринок робочої сили, бракує економічних знань і навичок, без яких не можна уявити як високопродуктивного працівника, так і утримання США чільних позицій на світовому ринку [2].

Занепокоєння керівної та бізнесової еліти незадовільним ставленням освітян до навчального курсу з економіки як до другорядного привело наприкінці 80-х – на початку 90-х років ХХ століття до кардинального перегляду місця цієї дисципліни в ієрархії навчальних предметів.

Аналіз актуальних досліджень. Економічна освіта США є предметом досліджень : Е. Каверної, В. Кудіна, Н. Ничкало, В. Волстеда, П. Деноса, В. Ільїної. Сучасний стан цієї галузі освіти в США досліджують Т. Бучхолц, Т. Давенпорт, Дж. Зіммерман, Н. Какареллі, Дж. Сігфрід, У. Беккера, М. Векріса, Р. Гемінхардт, Р. Егарвел, К. Сосін, М. Уаттс, Т. Суспіцин.

Мета статті – вивчити сучасний стан та особливості розвитку економічної освіти у США, виокремити можливості використання американського досвіду викладання економічних дисциплін в Україні.

Виклад основного матеріалу. Стандарти освіти в США поділяють сукупність навчальних дисциплін на чотири головні розділи: базові економічні принципи, мікроекономіка, макроекономіка і загальноекономічні поняття. При цьому перевага віддається вивченню мікроекономічних аспектів функціонування економічної системи [1].

Загальна система економічної освіти включає в себе спеціалізовані класи, профільні коледжі, вищі навчальні заклади. Спершу у студентів є можливість отримати ступінь бакалавра, магістра, і продовжити навчання для отримання ступеня доктора філософії.

Зросла популярність бізнес-шкіл (які в принципі не є складовими теоретичної економічної освіти, тому що дають більш практичні навички) і спеціальних курсів, також зросла престижність освіти в сфері бізнесу і фінансів [3].

Поштовхом до зміни ставлення американської громадськості до економічної освіти молодого покоління стали результати опитування старшокласників, проведеного восени 1988 р. Його підсумки приголомшили Америку: лише 40% респондентів дали правильні відповіді на запитання тесту. На думку авторів дослідження, однією із визначальних причин економічної неосвіченості американської молоді став той факт, що на час проведення опитування навчальний курс з основ економіки був обов'язковим компонентом у програмах середніх шкіл лише в 2 із 50 штатів США. Загалом на той час лише 25% старшокласників опановували цей курс [5].

Нині у більшості середніх шкіл вивчення економіки є обов'язковим для отримання свідоцтва про середню освіту. 87% учнів середніх та старших класів можуть за бажанням опановувати цей курс. Це є характерним для американської освіти в цілому, адже втручання федерального уряду в зміст освіти вкрай обмежене – зміст навчального курсу з економіки не є уніфікованим на загальнонаціональному рівні. Як зазначає проф. Джейн С. Лопус, «у визначенні напрямів економічної освіти

у старших класах учителі, управління шкіл і навіть окремі штати мають значний ступінь свободи. Вона дає педагогам змогу найповніше розкрити свої можливості, сильні сторони, а також враховувати інтереси кожного учня у вивченні курсу» [2].

Прикладом цього є опитування, проведене 1993 р. соціологічною компанією «Yanke-Iovich, Skelly & White»: 42% викладачів економіки різних штатів засвідчили, що до них не було доведено ні змісту, ні методики викладання цього предмета. (Отже поширеною є практика, що зміст і методика викладання визначаються учителем на власний розсуд.) 47% опитаних зауважили, що при визначенні змісту навчання основам економіки вони намагаються поєднати як викладання теоретичних засад предмета, так і навчання практичним навичкам (на зразок уміння збалансувати власну чекову книжку). Третина опитаних надала перевагу навчанню практичним навичкам, 16% – теорії економічної науки. Важливо, що в державних (публічних) школах переважає навчання практичним аспектам, тоді як у приватних і релігійних – теоретичним [4].

Подібна диверсифікація підходів зумовила необхідність розробки національних стандартів для викладання у школі основ економічної теорії. Визначальні принципи узагальнено в чотирьох основних розділах: 1) фундаментальні економічні поняття; 2) мікроекономічні поняття; 3) макроекономічні поняття; 4) загальноекономічні поняття.

Необхідно зазначити, що майже ідентичного підходу дотримуються і вітчизняні упорядники державних стандартів з економіки для загальної середньої освіти в Україні.

Що стосується визначення основних чинників ефективності навчання основам економіки, то дискусію, можна узагальнити таким чином: освітяни США схильні ставити дієвість навчання в залежність від поєднання чотирьох підходів – педагогічного, змістового, методологічного та дефініційного.

На думку американського педагога Маргарет Льюїс, яка узагальнила численні підходи своїх колег до викладання основ економіки в журналі «Jornal of Econotic Issues», в основу викладання цього предмета має бути покладений принцип практичної участі школярів у його вивченні. Учні повинні відзначатися критичним та творчим мисленням і брати активну

участь у навчальному процесі. Таке активне включення їх у процес навчання неможливе без зруйнування бар'єрів як між учителем й учнем, з одного боку, так і учнем та змістом самого навчання – з іншого. Ліквідація таких перешкод є повноцінною лише тоді, коли в процесі навчання використовується власний досвід школярів, їх ставлення до проблеми чи явища, що обговорюються. Виправданим є активне залучення їх до позааудиторної діяльності, коли вони самостійно спостерігають різноманітні вияви економічних процесів, безпосередньо спілкуються з їх учасниками, збирають необхідні дані та активно використовують ці спостереження під час занять з економіки [2].

Класичним підходом до викладання економічних дисциплін у переважній частині шкіл та коледжів США було і залишається широке використання моделей, що є узагальненням складного економічного життя.

Натомість на початку 90-х років XX століття дедалі більше викладачів основ економіки надають перевагу опорі на реальні економічні проблеми, які каталізують економічне мислення та потребу в поясненні складних економічних явищ. Економіст-педагог Алан Грачі наголошував, що економіка «як функціональна наука повинна мати соціальну вартість, навчаючи людство більш ефективно вирішувати економічні проблеми» [5]. В унісон звучить висловлення іншого дослідника Лео Роджина: «викладачі економіки повинні навчати учнів тому, що «економічні теорії та концепції породжені світом людської дії, а не навпаки – буцімто дії суб'єктів економічного прогресу мають підлаштовуватися до вимог та аксіом економічної теорії» [2]. Досвід свідчить, що ті вчителі, котрі розпочинають курс із проблем, які вже знайомі учням і які їм цікаво вирішувати, досягають більшого успіху в прищепленні своїм вихованцям бажання поглиблювати свої знання з базисного економічного аналізу. Обговорення суто економічних питань, утім, не відмежовується від політичного аспекту, який не може не супроводжувати відповідну проблему. Тим самим учні готуються і до повноцінної участі у вирішенні суспільних проблем [3].

Нині методичні засоби викладання основ економіки в середній школі у США є фактично невичерпні. Останні досягнення у сфері телекомунікацій збагатили вчителів значним арсеналом методичних продуктів: від компакт-

дисків із спеціалізованими комп'ютерними програмами до інтерактивних відео програм.

Величезний потенційний внесок надає глобальна інформаційна мережа «Інтернет», яка пропонує своїм користувачам безліч освітніх, загальнопізнавальних та навчальних WEB-сторінок із економічної тематики.

Останнім часом в Україні також почали використовувати давно відому в США методику викладання та вивчення економіки: case-study, що передбачає аналіз практичних ситуацій та вирішення проблемних питань.

На відміну від країн СНД, де основним видом роботи студентів є виконання величезної кількості контрольних, самостійних, індивідуальних робіт, у США, зазвичай, виконується одне або декілька творчих завдань в залежності від досліджуваної дисципліни. Можлива вільна варіація кількості предметів і тривалості їх вивчення (як правило, визначені ліміти все ж устанавлюються університетом самостійно). При складанні індивідуальних навчальних планів і програм до уваги беруться новітні тенденції на світовому ринку, залучаються потенційні роботодавці для впровадження найважливіших практичних елементів у навчання майбутніх фахівців економічного профілю.

Уся система освіти спрямована на визначення професійної компетентності майбутніх економістів, яка складається з:

- компетенції у сфері економічної діяльності (економічне мислення, володіння методами економічного аналізу і проектування економічної діяльності, наявність системного уявлення про структуру та тенденції розвитку вітчизняної і світової економік, знання принципів прийняття та реалізації економічних і управлінських рішень на мікро- та макрорівні, створення і розвиток власної економічної позиції тощо.);
- компетенції в інших галузях професійної діяльності (система знань з фінансів, маркетингу, аудиту, міжнародної економіки, права, менеджменту тощо);
- інформаційна компетенція (ефективне застосування інформаційних технологій та відповідних програм);
- комунікативна компетенція (знання ділового етикету та основ конфліктології, толерантності до існування інших поглядів, ефективна групова взаємодія, позитивна установка щодо себе і оточуючих тощо);

– компетенція у сфері самовизначення і саморегуляції особистісних якостей (адекватна самооцінка, впевненість у собі, самоконтроль, самоефективність, високий рівень мотивації до досягнень, визнання необхідності неперервної освіти протягом життя тощо) [4].

Перевагою вищої економічної освіти США є забезпечення доступу до її елементів усім бажаючим підвищити свій професійний рівень під девізом «неперервна освіта протягом життя». Характерною рисою є співробітництво освітніх установ, виробництва та бізнесу [2].

Вважаємо, що американський досвід підготовки економістів може бути корисним для підвищення якості економічної освіти, зокрема, шляхом використання провідних підходів до підготовки фахівців з економіки, але неодмінно з урахуванням особливостей нашої країни, впровадження заходів інтернаціоналізації навчального процесу у вітчизняних вищих навчальних закладах та підвищення ролі сучасних інформаційних технологій в системі економічної освіти.

Висновки. Отже, економічна освіта в Сполучених Штатах Америки має комплексну структуру і орієнтується на вимоги ринку праці та потреби певної соціальної та економічної інфраструктури. Тенденцією є дедалі більше зростання популярності вищої економічної та бізнес-освіти; прагнення і вузів, і держави зробити її доступнішою. Характерним є те, що сучасна економічна освіта на пострадянських теренах поступово трансформується внаслідок Болонського процесу, глобізаційних викликів та вивчення міжкультурного спілкування. Урахування найкращого зарубіжного досвіду в галузі економічної освіти в процесі реформування і вдосконалення вітчизняної освітньої системи є одним із ключових завдань. Доцільно адаптувати найвизначніші здобутки інших країн до національних особливостей нашої країни, враховувати тимчасові труднощі і розробити власну модель побудови системи економічної освіти, з метою підготовки власних фахівців найвищого класу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Войнаровська О. Н. Перспективи застосування американського досвіду підготовки бакалаврів з економіки у вітчизняних вищих навчальних закладах [Електронний ресурс] / О. Н. Войнаровська. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pippo/2010_5/Voynar.htm

2. Ігнатюк О. А. Особливості підготовки сучасних фахівців у системі вищої професійної освіти США / О. А. Ігнатюк // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2011. – № 1. – С. 55 – 64.
3. Лопус Джейн С. Зміст економічної освіти в старшій школі США / Джейн Лопус С. // Географія та основи економіки в школі. – 1997. – № 4. – С. 36.
4. Набока О. Стан та основні напрями розвитку економічної освіти за рубежом / О. Набока // Гуманізація навчально-виховного процесу. – 2010. – Випуск L. – С. 91–100.
5. Тарасова О. В. Вища освіта в США: сучасний стан та пріоритети розвитку [Електронний ресурс] / О. В. Тарасова // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2011. – № 3. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2011_3/11tovspr.pdf.

УДК 811.161.2:37(09)Ушинський

А. В. Островерхова, Ю. С. Полосьмак

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

РОЛЬ РІДНОЇ МОВИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ К. Д. УШИНСЬКОГО

У статті розглянуто роль рідної мови у навчанні молодших школярів; проаналізовано значення підручника «Рідне слово»; розкрито окремі аспекти формування та впливу рідної мови на особистість.

Постановка проблеми. Рідна мова є визначним чинником формування особистості, що виконує комунікативно-навчальну, освітню, виховну та розвиваючу функції. У сучасній педагогічній освіті приділяють значну увагу мовній підготовці, адже вона є головним і найважливішим підґрунтям, від якого залежить навчання, виховання і розвиток учнів, і яке буде формувати початкові, фундаментальні знання з української мови в початковій школі.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженнями педагогічної спадщини К. Д. Ушинського в Україні плідно займалися С. Х. Чавдаров, В. О. Сухомлинський, Г. С. Костюк, М. С. Гриценко. Педагогічні погляди К. Д. Ушинського поділяли Ю. М. Караулов, Ю. І. Пассов, В. В. Сафонова, С. Ю. Ніколаєва, Т. О. Пахомова, Т. Г. Лубенець, Х. Д. Алчевська. Широкий відгук знайшли педагогічні ідеї К. Д. Ушинського в Грузії (Я. С. Гогебашвілі), Казахстані (І. Алтинсарів), Вірменії (Г. Агаян), Азербайджані (Р. Ефендієв), Татарії (К. Насирі), Естонії (К. Р. Якобсон).

Мета статті – визначити роль рідної мови в педагогічній спадщині К. Д. Ушинського.

Виклад основного матеріалу. У розвитку вітчизняної педагогіки, теорії і практики важливим етапом стала діяльність українського вченого Костянтина Дмитровича Ушинського.

К. Д. Ушинський був автором чудових книг для початкового навчання під назвами «Рідне слово» і «Дитячий світ». Після їхньої появи пішли в архів десятки попередніх букварів. Перша частина «Рідного слова» витримала 147 видань, а друга – 130. Книга була перекладена фінською та вірменською мовами. Успіх книг пояснювався тим, що їхню ефективність К. Ушинський перевіряв на досвіді навчання власних дітей.

У методичних посібниках та в матеріалах до «Рідного слова» К. Ушинський писав про те, що цей підручник створено однаковою мірою як для школи, так і для сім'ї, щоб «полегшити для матері та зробити для неї приємною працю початкового навчання» [1, с. 149].

Майстерно написана книжка «Рідне слово», чітко й уміло розподілена за ступенем складності. Окрім фольклору, у книжці наведені вірші Пушкіна, Некрасова, Фета. Тут знайшли своє місце і різні за тематикою оповідання, складені К. Д. Ушинським. У цих оповіданнях автор у доступній формі пояснює дітям процес праці («Як сорочка в полі виросла»), або знайомить із тваринами, порами року, вчить дітей жити і працювати, адже праця прикрашає людину («Скінчив діло – гуляй сміло», «Без сокири не тесля, без голки не швець»). До цього часу користуються незмінним успіхом у малят перероблені автором і вміщені до підручника казки – «Ріпка», «Золоте яєчко», «Колобок», «Козенята і вовк», «Сивка-бурка».

Великого значення К. Ушинський надавав усній народній творчості. Він писав, що це «перші і блискучі спроби народної педагогіки», і ніхто не може змагатися з «педагогічним генієм народу». У першій частині «Рідного слова» вміщено понад 75 відсотків фольклору щодо загальної кількості матеріалу, а в другій – половину. У цій книзі Ушинський використав 366 прислів'їв і приказок, 62 загадки, 51 баєчку і жарт, 32 народні казки, 22 народні пісні, 7 скоромовок, а також безліч творів, у тому числі й своїх, близьких за змістом і формою до народних [1, с. 159].

Діти, вважає педагог, мають право на щастя гарного домашнього виховання й навчання, а жінка-мати, пізнавши насолоду навчати і розвивати свого малюка, не повинна поступатися цим нікому без крайньої необхідності. Педагог звертає увагу матері на «педагогічну вроджену здібність», яка притаманна жіночій природі у вихованні малюка. У жінці-матері стверджується вроджене прагнення навчати й розвивати своїх дітей.

На нашу думку, К. Ушинський важливе місце у вихованні і навчанні дітей відводив рідній мові, бо тільки рідною мовою можна доторкнутися до найсокровенніших думок дитини, до найпотаємніших закутків її душі, бо тільки рідною мовою можна виховати національно свідому особистість.

К. Д. Ушинський наголошував, що мова – одна з найголовніших рис народності, найкращий виразник духовної культури народу: «Мова народу – найкращий цвіт усього його духовного життя, який ніколи не в'яне» [2, с. 295]. Він вважав, що основними завданнями народної школи у вихованні особистості є виховання патріотизму засобами рідної мови, яка не тільки виражає духовні якості народу, а й являється найкращим його наставником, що вчив народ ще тоді, коли не було ні книжок, ні школи [2, с. 287].

Завдання в розробці питань вивчення рідної мови, як вважає Костянтин Дмитрович, полягає в тому, щоб розвинути в дітях ту природжену здібність, яку називають даром слова; навчити їх свідомо володіти цінностями рідної мови і граматики (пізнання логіки мови). Для ефективного засвоювання учнями рідної мови треба розвивати в них цей дар за допомогою усних і письмових вправ, поступово їх ускладнюючи. У вивченні учнями мови він радив використовувати кращі зразки народної творчості (билини, пісні, казки, прислів'я, загадки), а також кращі твори письменників (Пушкіна, Крилова, Лермонтова, Кольцова, Шевченка): «В пословицах дитя следует знакомить только с внешним смыслом; так, пословица: куй железо, пока горячо – может быть обьяснена детям только со свойй внешней стороны: пусть дети скажут, почему должно ковать горячее, а не простывшее железо, – с них и довольно. Или, например, в пословице: горшок котлу не товарищ – пусть дети обьяснят, почему не товарищ» [2, с. 313].

К. Д. Ушинський високо цінував проведення бесід з учнями як важливий засіб розвитку їх мови і мислення. У навчанні грамоти (читанню) учнів він відстоював звуковий (аналітично-синтетичний) метод, за яким подав перші уроки письма і читання в своїй книжці «Рідне слово»: «Оставляя учеников на скамьях, учитель говорит: «заметьте тепер, дети, какой звук я скажу» – и произносит громко и протяжно звук а... Учитель требует, чтобы ученики произносили звук громко, отчетливо, не переходя ни в о, ни в е» [2, с. 298].

Викладання мови, пише великий педагог, повинно переслідувати три основні мети, які поєднуються в процесі навчання: «по-перше, розвинути в дітях ту природжену душевну здатність, яку називають даром слова; по-друге, ввести дітей у свідоме володіння скарбами рідної мови і, по-третє, добитися засвоєння дітьми логіки цієї мови, тобто граматичних її законів в їх логічній системі» [1, с. 181].

З усіх прийомів викладання Ушинський виділяє як особливі: «прийом сократичний (що ставить запитання)», «прийом евристичний (що ставить завдання)». Костянтин Дмитрович, визначаючи різні види навчання і різні прийоми викладання, віддає перевагу активному навчанню і відповідним прийомам викладання, не універсалізуючи їх; підкреслює відносно значення кожного і «необхідність поєднання їх у кожному навчанні» [1, с. 164].

Висновки. Отже, Костянтин Дмитрович обстоював принципи народності у вихованні, зокрема, ознайомлення учнів із народною творчістю, домагався того, щоб навчання велося рідною мовою. За загальним визнанням, підручник Ушинського «Рідне слово» здійснив переворот у роботі української та російської шкіл. Великий педагог застосовував звуковий метод навчання грамоті, сократичний та евристичний прийоми викладання, використовував у навчальній роботі прислів'я та приказки, народні казки, афористичні вислови й фразеологізми. Застосування у школі підручника «Рідне слово» сприяло соціальному і культурному поступу народу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Педагогічні ідеї К. Д. Ушинського / за заг. ред. В. Г. Петіка. – К. : Вища школа. – 339 с.
2. Ушинский К. Д. Родное слово / К. Д. Ушинский // Избранные педагогические сочинения. – Т. 2. – М. : Педагогика, 1974. – С. 269–342.

УДК 37.034:37(09)(477)

О. О. Ромась

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

МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ В БРАТСЬКИХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ

У статті проаналізовано зміст морального виховання учнів у творах учителів і у статутах братських шкіл на території України в кінці XVI – на початку XVII ст., розкрито особливості морального виховання в навчально-виховному процесі.

Постановка проблеми. У XVI–XVII ст. відбувалася жорстока ідеологічна боротьба, яка впливала на діяльність освітніх закладів. Проте зміст Статутів братських шкіл свідчить про наявність патріотичного і гуманістичного виховання дітей, що характерною рисою вітчизняної педагогіки з найдавніших часів.

Аналіз актуальних досліджень. Виникнення і роль братських шкіл у процесі розвитку української освіти ґрунтовно досліджували В. Антонович, О. Криловський, Є. Мединський, Я. Ісаєвич, Л. Коба, І. Власовський, Ф. Четиркин, В. Рожко. Проблема духовно-морального виховання особистості є однією з найактуальніших і має соціальний характер, оскільки пов'язана з формуванням особистості.

Мета статті – охарактеризувати зміст і форми морального виховання у братських школах України в кінці XVI – початку XVII століття.

Виклад основного матеріалу. Одним із перших документів, за яким можна судити про характер і зміст морального виховання в братських школах, є Буквар І.Федорова. В «Повчанні сину» він писав про необхідність виховання любові до людини, турботливого ставлення до сиріт і убогих, вміння слухати мудрі слова, зберігати їх в пам'яті і множити серед людей. Автор вважав за необхідне розповсюджувати добрі і мудрі поради серед

народів, вимагав поваги до батьків – до батька і матері, рекомендував дітям брати приклад із старших і, головне, прагнути до мудрості, оволодіння наукою [2, с. 164–165].

У 1609 році в Львівській братській типографії була надрукована невелика книга «Про виховання чад», де окреслені моральні якості, котрі намагалися прищепити своїм вихованцям учителі братських шкіл. У книзі наголошували, що дітей потрібно вчити ходити спокійно, говорити стримано і розумно, їсти і пити неквапливо [3, с. 15].

Питанням морального виховання була присвячена «Діоптра», у якій у стислій формі сформульовані моральні правила, життєві спостереження, пройняті народною мудрістю. Основною думкою твору є засудження прагнення до влади, гордості, прислужництва, хабарництва на противагу жорсткій простоті життя і працелюбності.

Досить сильний інтерес щодо вияву змісту морального виховання в братських школах містить твір «Вперше на жалібний погріб знатного рицаря Петра Конашевича Сагайдачного», створений ректором Київської братської школи Касіаном Саковичем у 1622 році. У цьому, переважно світському, творі славиться жага до свободи, хоробрість, сміливість, безмежна відданість своїй Вітчизні й народу. К. Сакович писав, що вільність може дозволити собі лише той, хто зі зброєю в руках охороняє Вітчизну, що знає, що свободу неможливо купити за гроші: вона здобувається в бою, кров'ю і вірною службою. Основна ціль, що стоїть перед військом – не захоплення чужих земель, а охорона своєї Батьківщини. В службі Вітчизні, в її захисті – головна ціль життя людини [2, с. 170]. Отже, йдеться про патріотичне виховання мужнього, незламного духу наших захисників, які до останнього боротимуться за свій рідний край.

Від учителя братської школи вимагали, щоб він не тільки навчав дітей, але й прищеплював їм правила пристойності (у школі, на вулиці, вдома), виховував повагу до старших, до батьків, до близьких. Статут Львівської братської школи пропонував учителям кожну суботу і неділю проводити бесіди на різні теми, і навчати дітей «чистим юнацьким звичаям: як вони повинні бути в церкві перед Богом, вдома перед рідними і як їм завжди зберігати чесноти» [2, с. 165]. Сам учитель повинен «бути

благочестивий, розсудливий, смиренномудрий, не заздрисний ... в усьому являти взірець добрих діл» [3, с. 16–17].

Ще у XVII ст. Я. А. Коменський з обуренням зазначав, що «в навчанні юнацтва досить часто використовується суворий метод, що школи перетворювались на засіб залякування дітей і в місця знущання для розумів, тому більша частина учнів відчувала відразу до науки і книг і воліла замінити школи на майстерні ремісників чи які-небудь інші житейські заняття» [1, с. 223].

Звісно, покарання знаходили своє місце і в теоретичних положеннях, і в практиці братських шкіл України. Але вимоги жорстокого поводження з дітьми, як правило, переймали з повчань грецьких аскетів. У творах учителів братських шкіл підкреслюється необхідність гуманного ставлення до учнів. У Статуті Львівської братської школи зазначено: «А вчитель, взявши доручене йому дитя, повинен турботливо навчати його корисним наукам; за непослух карати, але не занадто, а по силах за неслухняність карати, але не по-тиранськи, а по-наставницьки; не надмірно, а по силах; не з буйством, а лагідно й тихо» [3, с. 17].

Учитель і проповідник Львівського братства К. Ставровецький був одним із яскравих борців за права пригніченого польською шляхтою народу. Критикуючи світ насильства, війни і грабунку, він писав, що цей світ є світом наруги над людиною. Корінням усіх нещасть і бід він вважав багатство: «Заради золота обливаються кривавими сльозами убогі сироти і вдови» [2, с. 166].

Грізним застереженням усім тиранам і шляхетському панству, що безпощадно експлуатували народ, звучить його «Пісня вдячна при банкетах панських». Він зазначав, що кожен повинен пам'ятати про непередбачувану смерть. Вона лишає померлого без багатих палат, розкішної одежі, золота і дорогоцінностей, зрівнює бідних з багатими [2, с. 166].

Найповніше правила поведінки дітей були викладені у творі «Громадянство звичаїв дитячих». Це один із перших перекладів творів Еразма Роттердамського, виконаного Єпифанієм Славинецьким, який отримав освіту в Київській колегії. Твір написаний в катехізисній формі і складається з 164 правил, які відносяться майже до всіх сторін дитячого

життя. Правила виявляли поведінку дитини вдома, в школі, церкві, на вулиці, при зустрічі зі старшими, під час обіду, під час гри [2, с. 171]. Він вчив, що першому після Бога ми повинні віддавати шану «батькам і вчителям: тим за те, що як на світ нас породили, багато праці і скорбот ради нас підняли; цим же за те, що думки наші, з великими турботами вчать і чистять» [3, с. 35].

Багато моральних вимог до виховання дітей ми зустрічаємо у творах С. Полоцького. У нього релігійні моральні мотиви переплітаються з загальнолюдськими поглядами на норми поведінки людини в суспільстві. С. Полоцький писав, що потрібно виховувати в дітей чистоту розуму і тіла, прагнення до гарних справ, тверезість, сором'язливість, слухняність, любов до батька і ближніх; привчати їх до терпіння, утримання, милосердя. Вершиною морального виховання, на його думку, є підкорення своєї поведінки розуму.

Учителю і батькам необхідно намагатися виховувати у дітей гарні манери замість поганих. Варто оберегати дітей від поганого товариства. Дитина, яка дружить з гордим, схожа на нього буде. В спілкуванні, як і в сім'ї, повинна бути злагода, дружба і взаємна повага [2, с. 172–173].

Висновки. Аналіз досліджених матеріалів свідчить, що виховна робота з учнями братських шкіл виходила далеко за межі моральних норм. Бесіди вчителів з учнями насичувались глибоким соціальним змістом. У досвіді українських братських шкіл знаходять місце перші елементи синтезу навчання і виховання. Статути братських шкіл підтверджують, що вітчизняна педагогіка розглядала виховання підростаючого покоління як невід'ємну і важливу частину навчального процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. – М. – 1955.
2. Митюров Б. Н. Развитие педагогической мысли на Украине в XVI – XVII веках / Б. Н. Митюров. – Рад. шк. – К. – 1968.
3. Хрестоматія з історії педагогіки. Частина I. Вітчизняна школа і педагогіка / Упорядники та автори вступних статей Рисіна М. Ю., Сбруєва А. А. ; наук. ред. та автор передмови Сбруєва А. А. – Суми : Сум ДПУ імені А. С. Макаренка, 2003. – 299 с.

А. Г. Семенюта

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка**ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ
В БРАТСЬКИХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ В XVI – XVII СТ.**

Із здобуттям Україною незалежності питання щодо вивчення духовної спадщини нашого народу стоїть як ніколи актуально. Особливу роль у розвитку української культури відіграли братства і засновані ними школи. У статті аналізується діяльність братських шкіл та їх впливу на розвиток педагогічної думки та освіти в Україні.

Постановка проблеми. Розвиток національної системи освіти є одним із стратегічних завдань української держави, вирішення якого вимагає критичного вивчення вітчизняної історії освіти і виховання. Історико-педагогічні дослідження допомагають глибше зрозуміти витoki і сутність більшості проблем і явищ сучасної освіти завдяки їх вивченню в динаміці на різних етапах розвитку суспільства. Особливо важливим чинником формування освіти в Україні є утворення братських шкіл у XVI–XVII столітті.

Аналіз актуальних досліджень. Змісту діяльності Братських шкіл присвятили свої праці: Ю. Чернов, А. Мевгодовський, Л. Медвідь, О. Гурова, С. Бабишин, О. Афонович, Я. Ісаєвич, Є. Мединський, С. Черепанова та багато інших.

Мета статті – проаналізувати становлення і розвиток освіти у братських школах України в період XVI – XVII ст., як унікальне явище народної творчості в системній організації педагогічного процесу.

Виклад основного матеріалу. Братські школи – навчальні заклади в Україні у XVI – XVIII ст., які організовувалися при братствах – громадських організаціях православних міщан з метою зміцнювати православ'я і чинити опір денаціоналізаційним впливам латинських (єзуїтських) і протестантських шкіл. Першу школу заснувало Успенське братство у Львові 1586 р. [3, с. 38].

Братські школи були двох видів: елементарного та підвищеного, які докорінно відрізнялися від інших існуючих шкіл, приміром,

протестантських, католицьких, православних монастирських та національних: єврейських, вірменських тощо.

У XVI ст. братства були релігійно-національними громадськими організаціями православних меценатів. Вони ставили на меті засновувати нижчі й вищі школи, видавати книжки, згуртовувати освічених людей для культурно-просвітницької боротьби з покатоличенням народу. Їхня діяльність відповідала цим основним напрямом [3, с. 31].

Головними ідеями системної організації педагогічного процесу братських шкіл, на наш погляд, є:

- національне виховання, розвиток і освіта підростаючого покоління;
- чітка організація педагогічного процесу;
- ретельно розроблений і глибоко продуманий зміст процесу навчання;
- організація педагогічного процесу [2, с. 45].

Докладніше розглянемо кожну з цих ідей.

1. Національне виховання, розвиток і освіта підростаючого покоління

Учні вивчали рідну мову, слов'янську, грецьку, латинську й польську, але не однаковою мірою. Найбільше – слов'янську, бо в ній братчики бачили засіб збереження народності й зміцнення зв'язків з іншими слов'янськими народами. Зокрема учні складали вірші слов'янською мовою, зокрема історичні вірші, які співали на базарах, ярмарках, у будинках хуторян, прославляючи таким чином подвиги запорізьких козаків. Таким чином вірші ставали народними піснями.

Важливе місце відводилося моральному та фізичному вихованню. Обов'язковими рисами кожного сина вважалися сміливість, витривалість, хоробрість, невибагливість. Кожен юнак мріяв стати воїном Запорізької Січі.

2. Чітка організація педагогічного процесу

Чітка організація педагогічного процесу простежувалась уже з прийому учня до навчального закладу. Хоча спочатку учні приймалися до школи не одночасно, але згодом це було врегульовано. Місця учнів у класі визначалися за успішністю. Характерною рисою шкіл був тісний зв'язок між батьками та вчителями. Учні приходили до школи на 9 годину ранку, а в зимові дні на

пізнішу годину, визначену вчителем. Батько, приводячи сина, до школи мав також ознайомитись з порядком навчання. Йому та одному чи двом свідкам, яких він приводив із собою, показували і зачитували правила школи. Забрати дитину зі школи батьки могли тільки в присутності свідків. Учитель суворо стежив за відвідуванням учнями школи. Братства характеризувалися жорсткою дисципліною і різними видами покарань [3, с. 42].

3. Ретельно розроблений і глибоко продуманий зміст процесу навчання

Зміст та організацію процесу навчання визначають Статути Львівської та Луцької братських шкіл. Навчання ділилося на два етапи: початкове і середнє.

Перший етап – це читання. Письмо, вивчення граматики, лічба, церковний спів та порядок. На другому етапі викладалися такі предмети, як граматика, риторика, діалектика, музика. Учні вивчали слов'янську, українську (просту), грецьку, латинську та польську мови. У найбільших школах (Київ, Львів) учні мали змогу ознайомитися з елементами семи вільних наук, географією та нормами поведінки. Основою вивчення мови був буквар, в кінці якого містилися різні афоризми, молитви, повчання як матеріал для читання. Буквар також був і підручником для початкового навчання лічби – кожна вправа мала певний порядковий номер. Після вивчення азбуки діти переходили до вивчення Псалтиря і Часослова.

4. Організація педагогічного процесу

Принцип наочності навчання займав у роботі вчителів братських шкіл провідне місце. Найпоширенішим видом наочності були словесна і порівняльна аналогія та зіставлення. Ними часто користувались у політичних, полемічних та навчальних творах. Це робило мову яскравіше і сприяло глибшому засвоєнню матеріалу. У школах застосовувалися щоденні опитування і періодичні перевірки знань. Також рекомендувалося проголошувати вітальні промови, читати декламації, брати участь у драматичних виставах. Взаємне навчання проводилося з метою кращого закріплення матеріалу, коли учні мали опитувати один одного, а залишаючи школу, повторювати його з тим, щоб прийшовши додому, іще раз прочитати урок батькам [1, с. 84].

Висновки. Отже, братські школи відіграли значну роль у поширенні освіти на українських землях. Освіта у школах була демократичною, доступною для широких верств, зорієнтованою на національні надбання. Братські школи встановили чіткий порядок навчального дня і навіть такий цікавий з педагогічного погляду засіб, як контроль батьків за виконанням домашнього завдання. У школах було запроваджено різні методи навчання: лекції, бесіди, диспути (приватні, публічні), взаємне навчання. Учні братств опановували такі дисципліни: обов'язкове було вивчення мов грецької, слов'яно-руської (ділова мова України і Білорусі), латинської та польської. Крім цього, вивчали граматику, риторику, філософію, теорію поезії (піітику), математику, астрономію та музику. Усі наведені матеріали свідчать про високий рівень дидактичної думки в Україні в XVI–XVII століттях і це було реалізовано в діяльності Братських шкіл.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабишин С. Школи в Запорізькій Січі / С. Бабишин // Радянська школа. – 1991. – №6. – С. 83–85.
2. Коба Л. А. Братські школи в Україні ; XVI – XVII ст. / Л. А. Коба // Початкова школа. – 1994. – № 11 – С. 45–47.
3. Любар О. М. Історія з української педагогіки / О. М. Любар. – К., 2003.
4. Сисоєва С. Нариси з історії розвитку педагогічної думки / С. Сисоєва, І. Соколова. – К., 2003.

УДК 811.133.1-81'373

Ю. С. Талдикіна

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

РОЗМОВНА ЛЕКСИКА В ПОЛІТИЧНИХ ТЕКСТАХ ЗА МАТЕРІАЛАМИ СУЧАСНОЇ ФРАНЦУЗЬКОЇ ПРЕСИ

У статті йдеться про особливості та закономірності вживання розмовної лексики, що активно використовується у французькій сучасній пресі.

Постановка проблеми. Останнім часом у світі стрімко зростає інтерес до вивчення політичного мовлення з боку представників різних наукових дисциплін – лінгвістів, соціологів, психологів, дослідників масової комунікації. Це зумовлено тим, що політичний дискурс сьогодні відіграє

важливу роль у житті суспільства, адже має безпосередній вплив на життя кожної людини.

Особливе місце у політичному дискурсі займає розмовна лексика. На думку М. Діденко, оратор свідомо пристосовується до стилю усної розмовної мови, тому що розмовні елементи впливають на адресата й іноді викликають таку реакцію, яка неможлива при вживанні лише літературно-нормативних одиниць [3, с. 15].

У французькій мові сучасної преси також спостерігається тенденція до все частішого використання розмовної лексики. Огляд праць, присвячених дослідженню специфіки газетного-публіцистичного стилю, показав, що питання використання розмовної лексики у політичних текстах на шпальтах французької преси ще не повністю досліджене. Саме цим пояснюється наш інтерес до дослідження розмовної лексики в мові мас-медіа.

Аналіз актуальних досліджень. Проблему класифікації політичної лексики вивчали такі дослідники як В. Дікман, Й. Кляйн, Р. Банер і П. Бальнус та інші. Та навіть сьогодні ми не можемо сказати, що дана проблема є вирішеною, адже постають нові питання, пов'язані з цією темою [2, с. 47–48].

Виклад основного матеріалу. Перед тим, як розглядати поняття політичного дискурсу, необхідно дати визначення терміна «політика». У словнику політичної лексики можна знайти досить широке визначення даного терміна: «Політика» позначає будь-який тип впливу або формування суспільної думки, а також виконання визначених (суб'єктом політичного процесу) вимог та цілей як на рівні громади, так і держави взагалі». Процес комунікації у сфері політики відбувається між комунікантами, які представляють певні політичні та соціальні ідеї та позиції. Й. Цінкен підкреслює саме ідеологічний характер політичної комунікації, а відповідно й політичних текстів. [7, с. 140].

Х. Грюнерт визначає прагнення мовця до впливу на слухача як намагання переконати його, а, отже, і головною функцією політичної мови, на його думку, є функція переконання, яка, в свою чергу, має дві підфункції – інформативну та афективну [5, с. 63].

Однією з основних проблем, пов'язаних із політичним дискурсом, є класифікація політичної лексики, адже не існує єдиної визначеної термінології, що використовується лише у політичному мовленні. Політична лексика є одним з найважливіших аспектів вивчення мови політичного дискурсу. Навіть слова, сфера вжитку яких не є політичною, сьогодні можуть отримувати так зване «політичне» значення за певних умов [4, с. 47]. Основою класифікації політичної лексики, запропонованою В. Дікманом та Й. Кляйном, є семантичне значення слова [6, с. 4]. Ідеологічний вокабуляр містить слова, що використовуються для позначення понять соціально-політичного світу, опису принципів його функціонування, а також основних пріоритетів [6, с. 5–7].

Ми дослідили достатню кількість текстів з французької преси, і з'ясували певні закономірності вживання типів розмовної лексики. Як окремих слів так і величезну кількість фразеологічних одиниць.

Відомо, що фразеологізми є емоційно-експресивним засобом вираження думки. У жанрі політичної дискусії вони здебільшого вживаються для негативної характеристики людей, їхніх вчинків. Важливою стилістичною функцією фраземних висловів є створення атмосфери гострої полеміки. Експресивні фраземи вживаються також для оцінки певної ситуації. Їхній зміст іноді передається не окремим словом чи словосполученням, а цілим реченням. Усі фразеологізми, які нам зустрілися умовно можна класифікувати наступним чином:

А) ті, що характеризують владу: *le pouvoir ukrainien cède à la rue, le pouvoir a également mis en alerte ses avions de chasse.*

Б) ті, що характеризують політичних лідерів, або відношення до них
Les leaders de l'opposition sifflés par le foule,»Poutine ne mettra jamais l'Ukraine à genoux», Ioulia Timochenko, icône en quête de pardon, Poutine prêt à tirer un trait sur l'ère Ianoukovitch, Le nouveau gouverneur de Donetsk a reçu l'onction de l'homme le plus riche d'Ukraine, Rinat Akhmetov.

В) ті, що характеризують політику

Cette politique tourne le dos à la coopération entre les peuples

Г) ті, що характеризують поліцію

La police est sur les dents, et arrete à tort et à travers toute personne collant des affiches antigouvernementales, Je vous ai apporté des beignets – le

symbole international de l'application des lois de l'amitié, Police – forces armées visant à protéger et complicité.

Д) ті, що характеризують інше:

payé le prix du sang, réclamer sa tête, crimes de masse, menaces de représailles, poudrière de l'histoire.

Французькі журналісти досить часто звертаються до іронії, описуючи політичну діяльність шостого Президента П'ятої республіки Ніколя Саркозі, характеризуючи його як «*le premier flic de France*», «*Sarkozy pompier pyromane*», «*Sarkozy Napoléon IV*», «*Sarkozy pitt-bull d'Etat*», «*Sarkozy Louis-Napoléon- Goebbels*», «*Sarkozy Pétain*», *Nicolas Sarkozy traité de «voyou», «dealer» et «pervers», le gouvernement accusé de «mensonges»*. Ці приклади, які побудовані за допомогою перифрази, виражають агресію щодо Президента Саркозі, але не прямо, а опосередковано – через іронічний натяк на одержимість керманіча Франції впровадженням своїх радикальних реформ, далеко не завжди зрозумілих для французьких громадян.

Щодо неологізмів, то нами було виявлено достатню їх кількість, вони характеризують політичних лідерів, їх діяльність, політичну ситуацію: а) стійке словосполучення змінюється шляхом модифікації його оригінального значення, зміни порядку компонентів, появи чи вилучення нового компонента, переосмислення значення існуючого вислову: *être dur à avaler* (утворено на основі вислову *être dur à cuire*), *vider l'abcès* («розрізати налив» → «викоренити негативне»), *second souffle* («друге дихання» → «відновлення діяльності після перерви»); б) можна спостерігати такі непоодинокі випадки вживання сталих виразів, з використанням іншомовного компонента наприклад англійського (*gagner son bifeck, défendre son bifeck ma il est bifeck moins cinq*). Хоча у французькій мові наявні свої вирази (*gagner sa vie, défendre ses intérêts* та *il est temps de déjeuner*), проте ті, які вміщують англійські елементи, є образно ємкіснішими. Це дає змогу більш широкого їх використання, особливо молодіжних сферах мовлення, що знаходить відображення в текстах медіа дискурсу. Яскравими прикладами на підтвердження цього є наступні: *étudiante «sugar baby» recherche riche «sugar daddy» pour amour tarifé, Obama et Merkel sauvent le monde dans un «war game», Barack*

Obama obliqué de «pivoter» à nouveau vers l'Europe, Hollande «a accepté de faire du story-telling», les étudiants doivent gagner leur bifteck.

У політичних промовах та дебатах ми зустріли такі приклади «просторічної» лексики. Наприклад: *emi- démente, qui propose des solutions auxquelles personne ne peut croire», наявні використання власних назв на позначення «Cette Mme Le Pen, qui n'a aucune espèce d'imagination, passe son temps à faire des emprunts forcés pour dire : je parle comme Mélenchon. Voyez mes ailes, je suis un oiseau. Et de temps à autre, je suis xénophobe, voyez mes pattes, je suis un rat. Cela nous fait une chauve-souris [11].* У цій промові ми зустріли багато епітетів, що посилює негативне ставлення одного опонента до іншого. Наведемо інший не менш яскравий приклад використання епітетів та порівнянь *«un idiot triplement utile», «un gros sénateur», «un voyou» [11].*

Аналіз великої кількості промов показав, щоб надати негативну характеристику особи, політичними діячами використовуються як іменники, так і прикметники: *menteur, ignoble, minable, moche connard, crétin, incapable, déloyal, salaud, racaille, stupide* та інші.

Висновки. На підставі викладеного, очевидним є те, що у політичних текстах за матеріалами сучасної французької преси використовується різноманітна розмовна лексика. При цьому вплив аналізованих текстів підсилюється саме цими розмовно-забарвленими засобами, що апелюють до адресата. Всі ці засоби використовуються для того, щоб переконати адресата у необхідності виконання ним певних політичних дій; змінити його політичні погляди, переконання та установки; спонукати до тієї суспільно-політичної реакції, надати певну оцінку діям того чи іншого політичного діяча чи події.

ЛІТЕРАТУРА

1. Маркович А. А. Аргументативная коммуникация / А. А. Маркович // Методология исследования политического дискурса: Актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов : сб. науч. трудов / Белгосуниверситет ; под общ. ред. И. Ф. Ухвановой-Шмыговой. – Минск, 1998. – Вып. 1. – С. 144-150.
2. Сковородников А. П. О необходимости разграничения понятий «риторический прием», «стилистическая фигура», «речевая тактика», «речевой жанр» в

практике терминологической лексикографии / А. П. Сковородников // Риторика. Лингвистика : сб. статей. – Смоленск : СГПУ, 2004. – С. 5–11.

3. Фесенко Т. А. Концептуальные основы перевода / Т. А. Фесенко. – Тамбов : ТГУ, 2001. – 124 с.

4. Benoit W. L. Campaign '96: A functional analysis of acclaiming, attacking, and defending / W. L. Benoit, J. R. Blaney, P. M. Pier. – New York : Praeger, 1998. – 342 p.

5. Васік Ю. А. Ритмічна обумовленість комунікативної стратегії політичної промови / Ю. А. Васік // Новітня філологія. – Миколаїв : МДГУ, 2005. – №2 (22). – С. 116–117.

6. Діденко М. О. Політичний виступ як тип тексту (на матеріалі виступів німецьких політичних діячів кінця 20 століття) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / М. О. Діденко. – Одеса, 2001. – 19 с.

РОЗДІЛ III. ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

УДК 371.11:373Т:81'271

Б. І. Галіневич

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

ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНOSTІ КУЛЬТУРИ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ У КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розкрито показники та критерії сформованості культури ділового спілкування керівника загальноосвітнього навчального закладу. Виокремлено та обґрунтовано рівні її сформованості.

Постановка проблеми. Однією з невід'ємних складових особистісної культури сучасного керівника загальноосвітнього навчального закладу є високий рівень культури ділового спілкування, який забезпечує успішну взаємодію людей не лише у професійному середовищі, а й в інших життєвих ситуаціях та виявляється у всебічній обізнаності з феноменом спілкування, осягненні його цінності, соціально адекватних регулятивних програмах, ефективній комунікативній поведінці.

Актуальність потреби формувати культуру спілкування є очевидною з огляду на динамічний розвиток й глобалізацію комунікативних процесів у галузі освіти та в усіх сферах суспільного життя, пов'язані з входженням нашої держави в європейський освітній простір. Важливість цього завдання зумовлюється реальним станом сформованості культури спілкування керівників загальноосвітніх навчальних закладів у міжособистісних відносинах.

Аналіз актуальних досліджень. Значний внесок у дослідження феномена культури спілкування зробили вчені, котрі вивчали питання ділового спілкування (О. Даниленко, Н. Волкова, Д. Балдинюк, О. Бодалєв, Г. Васянович, В. Грехнів, Т. Іванова, А. Мудрик). Визначення показників, критеріїв та рівнів сформованості культури ділового спілкування в керівників загальноосвітнього навчального закладу є предметом багатьох наукових досліджень (О. Даниленко, І. Мачуська, П. Решетніков, Г. Чайка, Т. Чмут).

Мета статті – визначити показники, критерії та обґрунтування рівнів сформованості культури ділового спілкування у керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Структурний аналіз досліджуваного явища дає змогу вважати, що культура ділового спілкування керівника загальноосвітнього навчального закладу є духовно-практичним утворенням, котре виникає внаслідок пізнавальної, оцінної, регулятивної й практичної діяльності людини. До її структури входять когнітивний, регулятивний, ціннісно-смысловий та поведінковий компоненти, кожний з яких займає певне місце у структурній ієрархії і виконує свої функції [3, с. 75].

Осмислення основних теоретичних положень щодо перебігу процесів пізнання, регуляції, становлення ціннісної свідомості та поведінки особистості, уможливило визначення критеріїв та показників сформованості досліджуваного феномена: когнітивного критерію – для виміру рівня обізнаності стосовно спілкування (показники: комунікативний тезаурус та когнітивні оцінки спілкування); регулятивного критерію – для визначення ступеня сформованості особистісних механізмів регуляції спілкування за показниками мотивів регуляції спілкування та когнітивної, емоційної і вольової готовності до регуляції спілкування; ціннісно-смыслового критерію – для з'ясування глибини досягнення ціннісних еталонів спілкування за показником ціннісних орієнтацій особистості щодо спілкування; поведінкового критерію – для виявлення міри оволодіння способами реалізації спілкування (показники: засоби спілкування майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей та їх вихованість) [1].

Визначені особливості структурних компонентів, критеріїв та показників культури спілкування керівників загальноосвітніх навчальних закладів дали можливість схарактеризувати такі рівні сформованості феномена.

Високий рівень виявляється в максимальній сформованості всіх його компонентів та високому ступені розвиненості показників за кожним установленим критерієм. Для керівників, котрі досягли цього рівня, характерна всебічна обізнаність у проблемі спілкування, забезпечена наявністю достатнього комунікативного тезаурусу та адекватних когнітивних оцінок комунікативних явищ. Завдяки широкому та

варіативному обсягу засобів спілкування, узгодженості комунікативної поведінки із духовними запитами (вихованості), реалізація спілкування є компетентною, успішною та наповненою духовним змістом.

Середній рівень визначається нерівномірною сформованістю структурних компонентів культури спілкування та переважною, водночас нерівномірною розвиненістю показників за визначеними критеріями. У керівників цього рівня спостерігається певна обмеженість в обізнаності стосовно спілкування, зумовлена прогалинами в комунікативному тезаурусі та недостатньою обґрунтованістю й правильністю когнітивних оцінок комунікативних явищ. Через недостатню виразність мотивів їх когнітивна, емоційна, вольова готовність щодо регуляції спілкування не є неодмінною у всіх комунікативних ситуаціях.

Низький рівень свідчить про недостатню сформованість структурних компонентів культури спілкування, слабку розвиненість показників, відповідних визначеним критеріям. Керівникам цього рівня притаманна недостатня обізнаність щодо спілкування, котра виявляється у помітно обмеженому комунікативному тезаурусі та нерідко помилкових або поверхових когнітивних оцінках комунікативних явищ. З причини відсутності або слабкої визначеності мотивів, когнітивної, емоційної, вольової готовності до необхідної регуляції спілкування їх індивідуальні регулятивні програми не відповідають суспільним нормам і правилам. Їх спілкування визначається бідністю та некомпетентним використанням належних засобів, котрі помітно неузгоджені з регулятивами і духовними запитами суспільства (невихованість). Це призводить до серйозних порушень та невідповідності комунікативної поведінки суспільним еталонам, отже, засвоєного досвіду недостатньо для успішної реалізації спілкування [2, с. 27].

На нашу думку, виявлені структурні компоненти, критерії, показники та рівні сформованості культури спілкування керівників загальноосвітніх навчальних закладів, становлять основу для проведення дослідно-експериментальної роботи з вивчення стану цього явища у практиці загальноосвітніх навчальних закладів.

Висновки. З'ясовано, що феномен культури ділового спілкування керівників загальноосвітніх навчальних закладів має системний характер і складається з когнітивного, регулятивного, ціннісно-сміслового та поведінкового компонентів. Критеріальними характеристиками рівнів сформованості зазначеного феномена (високого, середнього, низького) можуть бути такі змістові параметри визначених компонентів, як: комунікативний тезаурус; когнітивні оцінки спілкування; мотиви регуляції спілкування; когнітивна, емоційна й вольова готовність до регуляції спілкування; ціннісні орієнтації щодо спілкування; вихованість; засоби спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : [навч. посіб.]. / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2006. – 256 с.
2. Культура фахового мовлення : [навч. посіб.] / за ред. Н. Д. Бабич. – Чернівці : Книги XXI, 2005. – 572 с.
3. Психологія професійної діяльності і спілкування / за ред. Л. Е. Орбан та ін. – К., 1997. – 184 с.

УДК 371.134:78:377.8

Л. Б. Калюжна

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

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ УЧИЛИЩІ

У статті висвітлюються питання підготовки фахівця високого рівня освіченості та культури; шляхи формування професійної компетенції майбутніх вчителів музики; управління процесом підготовки вчителів музики до професійного розвитку педагога.

Постановка проблеми. В умовах інтеграції України в європейський освітній і науковий простір в умовах глобалізації, становлення та реформування економіки, духовної сфери України, одним із найактуальніших завдань сучасного суспільства є формування освічених, інтелігентних, творчих, професійно компетентних особистостей. Професійний розвиток та професійна компетентність педагогічних

працівників на сьогодні є однією з провідних проблем. Актуальність такої проблеми пояснюється необхідністю вирішення протиріччя, що виникли між новими вимогами, що ставляться до педагогічної діяльності вчителя, здатного до професійно-особистісного самовизначення і саморозвитку, вчителя з реальним рівнем його професійної компетентності. Орієнтуючись на сучасний ринок праці, освіта визначає одним з головних пріоритетів уміння оперувати технологіями та знаннями, що задовольняють потреби інформаційного суспільства і готують педагогів до реалізації себе як особистості у цьому суспільстві. У реалізації завдань гуманістичної трансформації освітньої парадигми важлива роль належить учителеві музики, який передусім поєднує в собі риси педагога і музиканта, філософа й психолога, культуролога й мистецтвознавця. Учитель музики покликаний наповнити життєдіяльність школярів образами музики та інших видів мистецтва, їх красою впливати на формування свідомості та самосвідомості, забезпечувати духовне становлення особистості [8].

Важливість формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у педагогічному училищі зумовлена:

- запитами ринку праці й загальносвітовими тенденціями розвитку освітньої системи;
- необхідністю ефективного функціонування ступеневої системи підготовки фахівців та створення умов для формування на відповідних рівнях освіти загальних знань, умінь і навичок;
- професійних якостей особистості, що визначатимуть теоретичні засади досягнення якісно нового рівня підготовки вчителя.

Враховуючи вищезазначене, виникла необхідність внесення кардинальних змін до змісту, форм, рівнів, механізмів та структури «професійної компетентності» майбутніх учителів музики (студентів музичних відділень ВНЗ I-II рівнів акредитації). Слід зазначити, що упорядковані зміни потребують постійної розробки, систематизації, аналізу й узагальнення.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемою психолого-педагогічних умов та професійною діяльністю викладача займалися О. І. Власова, О. А. Дубасонюк, М. В. Елькін, В. О. Калінін, Л. Г. Карпова, Г. М. Котел, Н. Є. Костиліва, В. К. Левицький, Н. Н. Лобанова, А. К. Маркова,

М. Д. Маклін, Н. Г. Кичкало, Є. І. Огарев, О. І. Попетун, В. А. Сластьонін, В. О. Тюрінг та інші.

Актуальність і складність розв'язання означеної проблеми визначається суперечностями, що існують в системі навчання й виховання студентів в училищі, а саме між:

- зростаючими вимогами до якості фахової підготовки майбутніх учителів та недостатньою розробкою теоретичних і технологічних засад навчального процесу у педагогічних училищах;
- необхідністю виховання студентів як професіоналів і нерозробленістю педагогічних методик, що враховували б психолого-педагогічні основи формування професійної компетентності;
- наявним рівнем музично-практичної підготовки студентів і здатності реалізувати набуті знання, вміння та якості у професійній діяльності.

Мета статті – визначення особливостей формування професійної компетентності майбутніх учителів музики – студентів музичних відділень ВНЗ I-II рівнів акредитації.

Виклад основного матеріалу. Професійна діяльність викладача дуже складна і відповідальна. Відповідно до Державного стандарту вищої освіти, педагог повинен володіти певною системою знань, вмінь та навичок, можливостями застосування її в різних життєвих ситуаціях. Суспільство постійно підвищує вимоги до сучасного вчителя. З огляду на нову ситуацію в освітньому просторі України важливо вміти працювати в умовах вибору сучасних технологій, змісту і форм навчання тощо. Успішний педагог це той педагог, який постійно, впродовж усього життя розвиває свою професійну компетентність, стає справжнім майстром своєї професії.

Проблема професійного розвитку та підвищення професійної компетентності потребує вирішення декількох першочергових завдань: уточнення сутності поняття, професійна компетентність викладача. Розглянемо детальніше значення вихідних понять: «компетентність» та «компетенція». Порівняно недавно набуло поширення поняття «компетентність» у психолого-педагогічній літературі. Поняття

«компетентнісна освіта» з'явилося в 60-х роках у США, Великобританії, Німеччині, як досягнення певного освітнього результату, а вже в кінці 80-х років XX ст. у вітчизняній літературі з'являється спеціальний напрям – компетентнісний підхід в освіті. У 60-х роках минулого століття завдяки введенню у науковий апарат категорії «компетенція», розпочинається створення передумов для розмежування понять «компетенція» – «компетентність». Поняття «компетенція» та «компетентність» і похідне «компетентний» і раніше використовувалися у літературі та побуті (Словник іншомовних слів (1951 р.) [9, с. 329], проте, проаналізувавши додаткову довідниково-енциклопедичну літературу, (Сучасний словник іншомовних слів, Педагогічний словник) [8, с. 18], (Словник С. І. Ожегова) [5, с. 288], можемо стверджувати, що переважна більшість з них трактує поняття:

- «компетентність» як: поінформованість, обізнаність, достатні вміння, адекватна кваліфікація, авторитетність, якість, стан;
- «компетенція» як: коло повноважень, питань, у якому певна посадова особа володіє знаннями, досвідом;
- «компетентний» як досвідчений у певній галузі, здібний у розв'язанні якоїсь справи, якогось питання.

Професійну підготовку майбутнього вчителя музики розглядаємо як навчально-виховну діяльність, спрямовану на озброєння студентів необхідними загальнопедагогічними та спеціальними знаннями, вміннями та навичками, формування в них професійно важливих особистісних якостей і здібностей, та готовність до професійно-педагогічної діяльності. Структура сучасної системи вищої музичної освіти передбачає високий рівень теоретичних узагальнень, широту і масштабність мислення, професійну актуалізацію здобутих знань і вироблених умінь. Цілеспрямований розвиток професійно значущих якостей особистості дає можливість випускникові бути не тільки транслятором музичної культури в школі, а також реалізовувати свої знання та вміння як педагога-музиканта, лектора, виконавця-інструменталіста, вокаліста, диригента, акомпаніатора, керівника музично-творчого колективу [4].

Готовність до педагогічної роботи складається з наявності певного рівня сформованості в майбутнього вчителя компетенцій. Так Н. Кузьміна окреслює професійну компетентність вчителя музики як сукупність таких компонентів:

- спеціальна та професійна компетентність в галузі дисципліни, яка викладається;
- методична компетентність в сфері способів формування знань, умінь учнів;
- соціально-психологічна компетентність у галузі процесів спілкування;
- диференціально-психологічна компетентність в області здібностей учнів;
- аутопсихологічна компетентність у галузі гідності та недоліків власної діяльності та особистості;
- комунікативна.

Соціально-комунікативна компетентність педагога-професійно вагома, інтегрована якість, основними складовими компонентами якої є:

- емоціональна стійкість (пов'язана з адаптивністю); вміння слухати; вміння заохочувати;
- делікатність, вміння робити комунікацію гладкою.

Інформаційна компетентність включає в себе обсяг інформації (знань) про себе, про учнів та їх батьків.

Регулятивна компетентність педагога припускає наявність у нього вміння керувати власною поведінкою. Вона включає: цілеприпущення, планування, мобілізацію та стійку активність, оцінку результатів діяльності, рефлексію [2].

У даному контексті процес професійно-педагогічної підготовки вчителів музики повинні складати ключові компетенції, які відносяться до загального (міжпредметного) змісту музично-педагогічної освіти. Загальнопредметні компетенції відносяться до певного кола навчальних предметів, що мають можливості формування компетенцій у межах навчальних предметів. Рівень предметних компетенцій – це досвід вирішення конкретних музично-педагогічних проблем, пов'язані із

засвоєнням школярами явищ музичного мистецтва. Ефективність навчально-виховного процесу обумовлена володінням вчителем музики цілого ряду компетенцій у власне предметних розділах музичних знань, музичного виконавства, педагогіки та методики музичного виховання. У результаті професійно-педагогічної підготовки можна виокремити такі предметні компетенції:

- музично-теоретичні – досвід аналізу та вирішення завдань по гармонії, анотуванні музичних творів, аналіз музичних форм і т.д.;
- диригентсько-хорова та вокальна — досвід диригування хоровим колективом та керівництво вокальним ансамблем, читання хорових партитур, досвід вокалізації та чистоти інтонування;
- музично-виконавська – досвід художньо-імпретаційного аналізу музичного матеріалу та емоційно-образного виконання, досвід концертмейської роботи;
- методична – досвід організації музично-виховного процесу з опорою на психологію, загальну педагогіку, досвід формування цілісної музично-естетичної культури школярів;
- практична.

Залучення студентів до безпосередньої практичної діяльності є засобом активізації інтересу до майбутнього фаху, перевірка ефективності всіх напрямів професійної підготовки (психолого-педагогічного, історико-теоретичного, музично-виконавського, методичного). Майбутні вчителі музики під час педагогічної практики в загальноосвітній школі повинні знайти такі методи та прийоми у своїй роботі, щоб діти отримували радість у спілкуванні з музичним мистецтвом на уроках, вишукували особливі засоби впливу на своїх вихованців. Розвиваючи вміння художньо виконувати музику, творчо втілювати музичні враження через слово, рухи, малюнок, студенти самі, ніби перевтілюються [3]. Критеріями розвитку творчої особистості майбутнього вчителя музики є свідоме ставлення до обраної професії, прагнення до збагачення духовної та професійної культури, професійна мотивація студентів у процесі викладання предмету. Не менш важливе значення має формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів-музикантів під час проведення класної та позаурочної роботи,

палке бажання до самовдосконалення та самореалізації у навчально-виховному процесі як музиканта-виконавця, режисера, актора, цікавого лектора в роботі шкільних музичних лекторій з учнями різних вікових груп. При цьому провідну роль відіграє комунікативна діяльність й активність у різних формах роботи під час проходження педагогічної практики в загальноосвітній школі. Ці фактори характеризують розвиток професійно-творчої особистості майбутнього вчителя музики.

Реалізації змісту навчання та подальшому розвитку педагогічної майстерності студентів сприяють створені навчально-методичні матеріали: програми професійної підготовки майбутнього вчителя музики зі спецкурсів, тексти лекцій для студентів, тести для оцінювання рівнів професійної готовності майбутнього вчителя музики. Кращому засвоєнню матеріалу сприяють розділи навчальних посібників, навчально-методичні розробки для викладачів, мультимедійні презентації. Запропоновані теоретичні положення, висновки й рекомендації можуть бути використані для обґрунтування програмно-цільових рішень щодо нестандартних підходів у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців.

Систему неперервного контролю й оцінювання результатів професійної підготовки майбутнього вчителя музики, яка розроблена в училищі базується на накопичувальному, частково модульно-рейтинговому та наскрізному підходах оцінювання впродовж усіх етапів професійної підготовки. Реалізації міжсесійних видів контролю та підсумкового контролю ефективності їх професійної підготовки. Впровадження системи неперервного контролю й оцінювання результатів підготовки майбутнього вчителя музики сприяє активізації самостійної роботи студентів, розвитку навичок самооцінювання, умінь рефлексії, аналізу.

Необхідно зазначити, що детального дослідження потребують питання, які пов'язані з використанням мас-медійних засобів та інформаційно-комп'ютерних технологій. Створення банку ідей з урахуванням специфіки взаємодії мистецтв та упровадження комп'ютерної віртуальності є важливим компонентом у контексті поновлення змісту презентацій при підготовці студентів. Удосконалення авторських програм і навчальних посібників є важливим компонентом поновлення змісту освіти.

Висновки. Професійна компетентність майбутнього вчителя музики є міжфункціональною, надпредметною, міждисциплінарною, і дозволяє розв'язати різноманітні питання соціально-культурної та музично-педагогічної діяльності.

Готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної художньо-педагогічної діяльності визначають за такими елементами: ціннісне ставлення до професії вчителя; знання об'єкта професійної діяльності; бачення змісту навчальної дисципліни як частини культури; оволодіння системою конструювання змісту навчального предмета; високий рівень самореалізації вчителя; цілеспрямованість; творча самостійність; потреба в самовихованні. Основними компонентами, що становлять фундамент професійної підготовки вчителя музики загальноосвітньої школи, є: високий рівень загальноінтелектуального розвитку, педагогічна майстерність, музична культура, професійне становлення. Розвиток вказаних якостей учителя має здійснюватися в тісному взаємозв'язку та систематично в процесі його підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гавриш І. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / І. Гавриш. – Х., 2006. – 475 с.
2. Кузьмина Н. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.
3. Линенко А. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.04 / А. Ф. Линенко. – К., 1996. – 378 с.
4. Маркова А. Психология профессионализма / А. Маркова. – М. – 312 с.
5. Педагогика профессионального образования / под ред. В. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.
6. Пехота Е. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Е. Н. Пехота. – К.
7. Хуторської А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. – СПб. : Питер, 2004. – 541 с
8. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
9. Ожегова С. І. Словник.
10. Педагогічний словник.
11. Словник іншомовних слів – 1951 р.

Ж. С. Косюк

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

ДЕЯКІ СКЛАДОВІ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У НЕДІЛЬНІЙ ШКОЛІ

У статті приділено увагу розкриттю основних структурних складових виховної системи духовно-морального виховання дітей у недільній школі. Наголошено на основних завданнях та принципах побудови просвітницько-виховного процесу в недільній школі.

Постановка проблеми. Проблема духовності посідає особливе місце в сучасному світі, зокрема майбутнє незалежної України залежить від духовного потенціалу підростаючого покоління, від доброти, чесності, справедливості, прагнення до безкорисливої турботи про ближніх і любові до Батьківщини кожної молодої людини. Успіх у справі духовно-морального виховання залежить від правильної організації виховного процесу та систематизування його складових (програм, рекомендацій, методичних розробок) у єдину систему для використання у виховному процесі недільної школи. Виникає необхідність щоб процес духовно-морального виховання у недільній школі набув планомірного, систематичного та цілеспрямованого характеру і лише тоді духовно-моральні цінності перетворюються для підростаючого покоління в особистісні переконання та втілюватимуться у добродійній діяльності і стануть поштовхом до самовиховання.

Розробка проблеми управління виховною системою в недільній школі знаходиться на початковій стадії, тому, можна відмітити назріле та поки ще не вирішене протиріччя між актуальністю розробки проблеми в сучасних умовах та недостатнім рівнем її вивчення.

Аналіз актуальних досліджень. Сучасна педагогічна література розкриває принципи, зміст та методiku виховання школярів, підлітків, молоді у процесі різних видів діяльності (А. Бойко, В. Білоусова, Г. Ващенко, Н. Дем'яненко, І. Надольний, Л. Нечепоренко, І. Харламов, Н. Щуркова та ін.), визначаються основні напрямки удосконалення процесу

виховання молоді у концепціях культурологічного (Г. Дегтярьова, Н. Крилова, Ю. Нагорний та ін.), системного (В. Афанасьєв, Л. Буєва, І. Зязюн, Н. Кузьміна та ін.), комплексного (О. Архангельський, Ю. Бабанський та ін.) та інших підходів до цієї проблеми.

Проте проблему керівництва виховною системою навчально-виховного закладу недільної школи, на жаль, розглянуто недостатньо.

Мета статті – виокремити основні структурні компоненти виховної системи духовно-морального виховання дітей шкільного віку в умовах недільного навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Російські науковці Т. Шамова, Г. Шибанова з'ясовують появу феномена «виховна система» об'єктивними причинами. У сучасному світі, який швидко змінюється є дві взаємопов'язані тенденції – інтеграція й диференціація. Виховна система є частиною педагогічної дійсності. Тому вона відноситься до педагогічних систем. Вони вважають, що виховна система – це складна педагогічна система, яка має соціальний і психологічний характер.

В. Караковський, Л. Новикова, Н. Селіванова, О. Соколова зазначають, що виховна система школи має складну структуру, цілі, діяльність, суб'єкт діяльності, відношення, середовище, управління [5].

Є. Степанов визначає виховну систему освітньої установи, як феномен реальної дійсності та педагогічне поняття, що посідає центральне місце в теорії і практиці виховних систем [4].

У науковій літературі існує невелика кількість дефініцій, за допомогою яких дослідники намагаються відобразити сутність даного феномена. Як правило, в дефініції не вдається дати повну сутнісну характеристику цього складного явища, тому в різних тлумаченнях поняття виділяються одна чи кілька найбільш істотних, з погляду дослідника, сторін виховної системи.

Визначено такі дефініції, що пропонують Л. Новикова та її колеги:

1. «Виховна система є цілісний соціальний організм, що виникає в процесі взаємодії основних компонентів виховання (цілі, суб'єкти, їхня діяльність, спілкування, відносини, матеріальна база) і має інтегративні характеристики, як спосіб життя колективу, його психологічний клімат».

2. «Виховна система – це комплекс взаємозалежних компонентів, що розвиваються в часі і просторі: цілей, заради яких система створюється; спільної діяльності людей, що її реалізують: самих людей як суб'єктів цієї діяльності; освоєного ними середовища; відносин, що виникають між учасниками діяльності; керування, що забезпечує життєздатність і розвиток системи».

За твердженням Г. Сороки, виховна система – це впорядкована цілісна сукупність компонентів, що сприяють розвитку особистості учня [3].

Встановлено, що модель виховної системи недільної школи проектується на базі Проекту Концепції забезпечення моральної складової в освітньому процесі України [2], Концепції духовно-морального виховання підростаючого покоління в освітніх закладах України [1] та образі загальноосвітньої школи.

Визначено завдання просвітницько-виховного процесу у недільній школі:

1. Релігійне навчання і виховання дітей:
 - введення вихованців у церковну родину (громаду);
 - проживання вихованцями основних православних свят як особистого досвіду;
 - виховання учнів у дусі євангельських заповідей з тим, щоб Закон Божий став законом їх життя;
 - навчання чеснотам через вивчення житія святих, переказів, казок, фільмів, особистих бесід з священнослужителями;
 - отримання відчуття радості спілкування з Господом і, разом з тим, досвіду страху Господнього;
 - вивчення Святого Письма та Передання, свято отецької спадщини;
 - розуміння догматів Церкви і Святого Письма Старого та Нового Заповіту у дусі свято отецької традиції;
 - роз'яснення поняття гріха і чеснот, вміння розрізняти добро і зло;
 - роз'яснення моральних цінностей та їхнього застосування у сучасному житті;

- вивчення церковної історії;
 - залучення до церковного мистецтва;
 - роз'яснення вихованцям змісту церковного Богослужіння, навчання свідомої участі у літургічному житті Церкви, допомога у підготовці до таїнств Сповіді та Святого Причастя;
 - роз'яснення Символу віри
 - приведення до Таїнств Православної Церкви;
 - формування благоговійного ставлення до святинь;
 - вироблення навичок регулярного читання Святого Письма;
 - навчання молитвам: церковній і домашній;
 - навикновіння до церковного ритму (святкові і недільні літургії);
 - формування засад православної культури;
2. Багатосторонній розвиток особистості вихованців:
- виховання цілісного бачення світу і людини як неповторного створіння;
 - сприяння формуванню цілісної, духовно стійкої особистості, світовідчуття та світогляд якої ґрунтуються на засадах православного світогляду;
 - формування загальної культури особистості учнів;
 - розвиток творчих здібностей учнів (через участь у гуртковій роботі);
 - формування у вихованців православного погляду до скарбів культури;
 - аналіз стану сучасної культури, зокрема, сучасного мистецтва (музичного, образотворчого, театрального тощо) та їх ролі у побудові або руйнуванні духовного образу людини.
 - формування в учнів сакрального почуття історії (історичної пам'яті), і з його допомогою – почуття патріотизму та свідомої любові до Батьківщини;
 - формування в учнів поняття про ієрархію влади (батьківська, державна, церковна), її значення для духовного становлення людини;

- виховання чуткості до членів родини і ближніх, вміння проявляти терпіння і турботу про них, виховання навичок милосердної турботи про хворих та бідних;

- налагодження взаємодії із родинами вихованців й участь їх у життя приходу;

- сприяння у формуванні церковного укладу родини.

3. Адаптація вихованців до життя у сучасному суспільстві

- сприяння успішній соціалізації молоді у вітчизняній духовній культурі шляхом розкриття життєвих цінностей її пізнавального простору;

- формування в учнів активної життєвої позиції та усвідомлення духовної відповідальності за світ, свою родину і за себе особисто як носія образу Божого;

- сприяння залученню родин учнів до цінностей православної культури, залучення батьків до участі в просвітницько-виховному процесі, турботі про потреби школи як колективу і певної духовної спільноти;

- формування кола спілкування для дітей та їх батьків.

Для досягнення виховної мети поставленої перед недільною школою розроблені такі принципи духовно-морального виховання особистості в просторі сучасної недільної школи:

- принцип Христоцентричності. Основою і змістом системи духовно-освітнього виховання є Одкровення, виховним ідеалом – Особистість Спасителя;

- принцип Любові як універсальна заповідь Спасителя, що має два взаємопов'язані вектори – любові до Бога і любові до ближнього;

- принцип поваги до особистості як до образу Божого в людині і взагалі до сакрального значення християнської культури;

- принцип іконічного сприйняття світу і місця в ньому людини, як храму Божого;

- принцип вивчення Святого Писання та Святого Передання Церкви як Божого Одкровення людям;

- принцип виховної ролі житійної літератури, яка традиційно слугувала духовним прикладом для обґрунтування етичних вчинків наступних поколінь у вітчизняній педагогіці;

- принцип духовного формування особистої, соціальної і родинної культури дитини шляхом створення відповідного пізнавального середовища;
- принцип цілісності. Передбачає спільно з виробленням світогляду і набуттям певних навичок духовно-мотивованого мислення, розвиток почуття совісті, прищеплення поваги до ієрархії християнських цінностей, створення навколо дитини благодійної духовно-розвиваючої атмосфери;
- принцип проживання вихованцями літургічного року та православних свят як особистого досвіду;
- принцип індивідуального підходу до кожної особистості. Базується на ідеї необхідності врахування неповторності кожної особистості як образу Божого;
- принцип пріоритету виховного процесу перед навчальним процесом. Передбачає присутність постійної оцінки духовного значення набутих знань та сформованих умінь;
- принцип повторення позитивного вчинку учнем. Повноцінний духовно розвиваюча освіта відбувається, якщо виховання не обмежується інформуванням учня про ті чи інші цінності, але відкриває перед ним можливості для самостійного подібного вчинку;
- принцип концентричності. Основна виховна лінія має проходити на всіх освітніх етапах з постійним розкриттям і заглибленням у розуміння змісту;
- принцип естетизації дитячого життя. Організація духовно спрямованого розвитку емоційного світу дитини;
- принцип колективної діяльності педагогів, батьків і дітей у виховному процесі в межах духовної співпраці, співтворчості та співробітництва;
- принцип підтримки духовно свідомого самовиховання стає максимально ефективним при залученні дітей до Таїнств Православної Церкви, коли Сам Господь змінює душу дитини на краще;
- принцип популяризації історичних зразків духовної поведінки серед дітей та молоді України;

- принцип літургійного виміру духовного часу (прив'язка уроків, свят, шкільних подій до церковного календаря);
- принцип соціального запиту на свідоме аксіологічне виховання, на постійне духовне становлення та зростання особистості в освітньому шкільному просторі. Саме таке виховання, щоб бути ефективним, повинно мати запит у житті дитини, її родини, оточуючих людей, суспільства, держави;
- принцип можливості добровільного вибору батьками недільної школи.

Висновки. Встановлено, що духовно-моральне виховання підростаючого покоління – складний, багатогранний процес, основою якого є прищеплення учням гуманістичних якостей, системи світоглядних координат, вищих цілей і культури поведінки. З'ясовано, що для створення виховної системи духовно-морального виховання дітей шкільного віку у недільній школі необхідні спрямована на розвиток особистості школяра ціль й приваблива ідея, яку приймають усі об'єкти виховного процесу, і яка осмислена з позиції філософії, педагогіки, психології, релігії, культурології, народознавства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція духовно-морального виховання підростаючого покоління в освітніх закладах України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.pravoslavie.poltava.ua/news/1328019018/>
2. Проект. Концепції забезпечення моральної складової в освітньому процесі України [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.moral.gov.ua/news/155/>
3. Сорока Г. І. Сучасні виховні системи та технології: навчально–методичний посібник для керівників шкіл, вчителів, класних керівників, вихователів, слухачів ІПО / Г. І. Сорока. – Харків : Веста: Видавництво «Ранок», 2002. – 128 с.
4. Степанов Е. Развитие индивидуальности ребенка как предмет воспитательной деятельности / Е. Степанов, Н. Алексеева // Воспитание школьников. – 2005. – № 1. – С. 2–8.
5. Караковский В. А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования / В. А. Караковский. – М. : МП «Новая школа», 1992. – 125 с.

О. О. Кравченко

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

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

У статті аналізується потреба та перебіг упровадження інновацій в управлінську діяльність керівника загальноосвітнього навчального закладу; порівнюються особливості даного процесу в умовах державних та приватних закладів освіти.

Постановка проблеми. Сучасна освіта має готувати людину, котра здатна жити в надзвичайно глобалізованому і динамічному суспільстві, сприймати його мінливість як суттєву складову власного способу життя. Зміни в сучасному економічно розвинутому суспільстві потребують виховання людини, яка живе за сучасними інноваційними законами, є всебічно розвиненою, самостійною, самодостатньою особистістю, котра керується в житті власними знаннями і переконаннями, а це можливо тільки за умови розбудови інноваційної за своєю сутністю освіти, зокрема в загальноосвітніх навчальних закладах. Сьогодні перед керівниками загальноосвітніх навчальних закладів постає завдання організувати роботу педагогічного колективу на такому рівні, щоб забезпечити всі умови для особистісного становлення людини, розвитку її творчого потенціалу. Вирішення цих завдань потребує інноваційного підходу до організації навчально-виховного процесу, застосування інноваційних технологій в освітній діяльності загальноосвітнього навчального закладу.

Аналіз актуальних досліджень. Масове впровадження технологій навчання в освітній процес дослідники відносять до початку 60-х років ХХ століття і пов'язують його з реформуванням спочатку американської, а згодом і європейської школи. До найвидатніших авторів сучасних педагогічних технологій за кордоном відносять таких науковців, як: Б. Блум, Д. Брунер, Г. Гейс, Дж. Керрол, В. Коскареллі та інших, вітчизняну теорію та практику здійснення технологічних підходів до навчання відображено в наукових працях Ю. К. Бабанського, В. П. Беспалько, П. Я. Гальперіна, П. М. Ердєва, М. В. Кларіна, Н. Ф. Тализіної та інших.

Сучасні педагогічні технології охоплюють коло теоретичних і практичних питань управління навчальним закладом, організації навчального процесу, обґрунтування вибору методів і засобів навчання. Своїм походженням вони зобов'язані реалізації педотехнічних ідей, які висловлювали засновники прагматичної психології та педагогіки (І. Джеймс, Д. Дьюї, Р. Торндайк, С. Холл), представники «індустріальної педагогіки» (Ф. Гілберт, Ф. Тейлор) [2].

Дослідження інноваційної діяльності та її державного регулювання займають вагоме місце у працях учених з різних галузей правових знань, зокрема Ю. Є. Атаманової, О. М. Вінник, Д. М. Ворони, І. М. Кравець, В. К. Мамутова, О. Є. Сімсон та інші.

Усе це свідчить про те, що науково-педагогічна думка поступово йде шляхом розробки та стимулювання розвитку освіти. Однак на сьогодні залишаються недостатньо розробленими техніки управління процесом впровадження інновацій, які б відповідали сучасним потребам освіти та суспільства.

Мета статті – проаналізувати стан зміни політики і соціальних пріоритетів в освіті України, сформованості принципово нової парадигми освіти та виховання – переходу від виховання громадянина країни до формування громадянина світу; охарактеризувати особливості впровадження інноваційних технологій в управління державними та приватними закладами освіти.

Виклад основного матеріалу. Розвиток вітчизняної освіти здійснюється за нормативами європейських домовленостей, продиктованих викликами сучасної епохи. Його характеризують висока динамічність і суперечливість, поєднання традицій та інновацій, запозичення досвіду розвинених країн Європи і світу й з опорою на власний досвід.

У формуванні інтелектуального потенціалу країни дедалі помітніше місце займають школи нового типу – гімназії, ліцеї, коледжі й авторські школи. Багато з них уже стали справжніми педагогічними майстернями, де апробують і запроваджують нові інноваційні технології [4]. Ці заклади зазвичай є приватними.

В. Андрущенко наголошує на тому, що приватні заклади освіти в Україні виявилися більш придатними до інноваційного розвитку, що пояснюється такими причинами: по-перше, вони не сковані попереднім досвідом, традиціями, які тяжіють над державними закладами освіти з великою історією; по-друге внаслідок залежності від ринку праці вони змушені оперативно вносити зміни у підготовку фахівців; по-третє, конкуренція з державними навчальними закладами змушує їх постійно бути в пошуку нового, ефективного, що привернуло б до них увагу бажаючих здобути освіту. До цього ж спонукає і такий чинник, як пряма матеріальна залежність від застосування найбільш економічно вигідних форм, методів і засобів навчання та виховання; нарешті, не останню роль відіграє кадрова політика лідерів приватної освіти, спрямована на зосередження у своїх закладах найбільш обдарованих педагогів [1].

Поява приватних закладів освіти, в свою чергу, підштовхує до інноваційного розвитку державні заклади. В країні створюється своєрідна конкуренція, в основі якої лежать якість освіти та її інноваційний розвиток відповідності до вимог ринку праці та гармонійного розвитку особистості.

Водночас освіта в цілому є надзвичайно консервативною системою, тому й нові технології запроваджувати в процес навчання, виховання і в організацію загальноосвітніх навчальних закладів дуже складно, особливо порівняно з запровадженням технічних інновацій.

У методиці впровадження інноваційних технологій у школах можна виділити три етапи: підготовчий, основний і підсумковий. Завданням підготовчого етапу є формування в учителів розуміння змісту інновації, ознайомлення з нормативно-правовою базою для їх впровадження, ознайомлення з напрацьованими інноваційними технологіями, відбір технологій, які можуть бути реально втілені в конкретному навчальному закладі. Однією з головних вимог до організації підготовчого етапу є врахування психофізіологічних особливостей і можливостей педагогічного колективу, особливостей регіональних умов.

Основний етап впровадження інноваційних технологій передбачає інноваційну діяльність на локальному, регіональному чи всеукраїнському рівнях.

У зв'язку з цим найважливішою метою директора школи є забезпечення якісного підготовчого етапу, відповідності форм і методів навчання та виховання розробленим інноваціям. Основними видами діяльності є організаторська та контрольна, які сприяють формуванню творчої атмосфери в колективі, допомагають спрямувати. Скерувати його діяльність з метою досягнення реальних результатів. Уміння директора школи мотивувати, зацікавити колектив інноваційною діяльністю – рушійна сила освітнього процесу.

Упровадження інновацій у навчальній і виховній роботі – це новий цікавий підхід до організації навчально-виховного процесу, який забезпечує дієве, зорієнтоване на особистість навчання та виховання підростаючого покоління.

Інноваційна діяльність дає сильний емоційний поштовх, який знімає певні комплекси неповноцінності, певні психологічні бар'єри, що заважають самореалізації; підвищує ініціативність та активність учителів та учнів, стимулює позитивні емоції, які впливають на кору головного мозку сприятливо розвиває зацікавленість навчальним процесом.

Головний напрям організації діяльності педагогічного колективу – забезпечення діяльності із задоволенням, з почуттям власної значущості, власної гідності. Атмосфера радості, доброго настрою, розкутості, активності, зацікавленості, ситуативної мотивації кожного дня – шлях до досягнення мети.

Підсумковий етап передбачає підбиття підсумків впровадження інновацій, накреслення перспектив подальшої діяльності.

Процес упровадження інноваційних технологій передбачає здійснення визначених завдань. Основною стратегічною лінією в підготовці до інноваційної діяльності є визначення мети, цілей і завдань. Мета – створення ситуації успіху в колективі, усвідомлення ставлення до справи. Реалізація виховної, освітньої та розвивальної мети в навчальному процесі досягається в комплексі, підпорядковується основній меті та реалізується у процесі її досягнення. Відповідно здійснюється відбір інновацій, визначаються методи, форми та засоби їх упровадження.

Забезпечення якісного управління процесами функціонування й розвитку закладів освіти неможливе без необхідного рівня формування готовності керівників до запровадження інновацій.

Керівник закладу, що здійснює інноваційну діяльність і управляє нею, є творчою особистістю, яка характеризується завжди творенням чогось нового на основі перетворення пізнаного: нового результату або оригінальних шляхів і методів його одержання. Такі керівники є інноваційними менеджерами в освіті, конкурентоспроможними, такими, що відповідають стратегії розвитку системи освіти України у XXI столітті.

Висновки. Таким чином, практичному впровадженню інновацій в освіті має передувати їх теоретико-методологічна розробка і осмислення. Кожен керівник має пам'ятати, що управління інноваційними процесами повинно мати системний характер і потребує від керівника створення в навчальному закладі відповідних умов та дотримання поетапності впровадження інновацій, а також потребує його переведення в якісно новий стан, більш відкритий щодо попереднього.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. Приватна вища школа України на шляху інновацій : монографія / В. Андрущенко. – Х. : Вид. НУА, 2005. – 320 с.
2. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Н. П. Наволкова. – Х. : Вид. група «Основа», 2009. – 176 с.
3. Сєдова Т. Що є першоосновою в інноваційній діяльності / Т. Сєдова, В. Зибіна, Л. Ампілогова // Управління освітою. – 2011. – № 16, серпень. – С. 19-22.
4. Химинець В. Інноваційна освітня діяльність / В. Химинець. – Т. : Мандрівець, 2009. – С. 107–109.

УДК 371.26:377.36-057.876]:005.584.1

Т. В. Малецька

*ВКНЗ Сумської обласної ради «Путивльський
педагогічний коледж імені С. В. Руднева»*

МОНІТОРИНГ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

*У статті схарактеризовано завдання та основні етапи моніторингу в освіті.
Зосереджено увагу на моніторингу навчальних досягнень студентів.*

Постановка проблеми. Освіта як головний творець та розповсюджувач знань і соціального досвіду, є потужним фактором розвитку людського потенціалу та економічного зростання. Але для забезпечення такого розвитку необхідним є не стільки високий рівень доступу населення до освіти, скільки якість освіти.

Незаперечним є те, що сучасний освітній простір потребує кардинальних змін, спрямованих на підвищення якості і конкурентоспроможності освіти в нових економічних і соціокультурних умовах. Усвідомлюючи важливість підвищення якості освіти, Україна активно розпочала розбудову національної системи моніторингу якості освіти, як одного з вагомих важелів її зростання. Найбільше уваги на загальнодержавному рівні приділено роботі над едосконаленням зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень учнів, моніторингу загальної середньої та вищої освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Застосування моніторингу в різних сферах діяльності аналізується у працях Є. Г. Антосенкова, А. А. Ахмадеева, А. І. Бичкова, І. В. Вавілова, І. Г. Галяминої, С. А. Горбаткова, Л. П. Грибанової, В. Н. Гудкової, М. Б. Гузаїрова, Т. З. Козлової, В. К. Левашова, Н. А. Морозової, Г. П. Савельєвої та ін.

Методологічні й теоретичні проблеми моніторингу розглядаються в працях І. П. Герасимова, Т. І. Заславської, Ю. А. Левади, О. М. Майорова, Н. П. Пішулина, А. Я. Савельєва, Н. А. Селезньової, Л. Г. Семушиної, А. І. Субетто, Р. Є. Шишова та ін.

Моніторинг як засіб удосконалювання системи інформаційного забезпечення управління освітою подано у працях П. Ф. Анісімов, В. М. Зуєв, О. М. Майоров, Л. В. Шibaєва. А. А. Орлов розглядає моніторинг у контексті підвищення якості управлінських рішень та при здійсненні педагогічних інновацій. Н. А. Селезньова використовує моніторинг як засіб оцінки якості освіти.

Мета статті – розкрити структурні складові моніторингу навчальних досягнень студентів ВНЗ I-II рівнів акредитації.

Виклад основного матеріалу. Актуальне завдання професійної освіти в ринкових умовах – гнучко пристосовуватися до його запитів і вимог, що, в

свою чергу, вимагає пошуків нових засобів управління, оскільки саме управління повинно своєчасно реагувати на зміни в орієнтирах, в об'єктах, що управляються, повинно мати про них повну інформацію. Моніторинг і є обумовлений необхідністю постійного відстеження результатів навчально-виховного процесу, його окремих складових. Важливим завданням моніторингу є діагностика, аналіз, корекція, прогнозування управлінських дій по досягненню результатів вищого навчального закладу.

Поняття «моніторинг» зумовлює інтерес з точки зору його теоретичного аналізу, оскільки не має однозначного тлумачення, тому що вивчається і використовується в різних сферах науково-практичної діяльності.

Моніторинг (рос. *мониторинг*, англ. *monitoring*) – комплекс наукових, технічних, технологічних, організаційних та інших засобів, які забезпечують систематичний контроль (стеження) за станом та тенденціями розвитку природних, техногенних та суспільних процесів [2].

Методологічно моніторинг – це проведення низки однотипних замірів досліджуваного об'єкта і подальший аналіз, оцінка, порівняння отриманих результатів для виявлення певних закономірностей, тенденцій, змінних і їх динаміки.

Основні функції моніторинг у ВНЗ I-II р.а. виконує за умови отримання об'єктивної, своєчасної інформації щодо протікання засвоєння кожним студентом програмного матеріалу з кожного предмету з одночасним виявленням недоліків в їх знаннях. Основними формами організації перевірки знань студентів у вищих навчальних закладах I–II рівня акредитації є, насамперед, такі: індивідуальна, групова, фронтальна перевірка, самоконтроль, рейтингова система [1].

Для контролю рівня знань з предметів, ступеня їх засвоєння використовуються різні методи: діагностичні завдання, формальні (тести, анкети, діагностичні контрольні роботи) і неформальні (бесіди, спостереження) засоби. До вищезазначених методів і форм здійснення моніторингу належать також комбіноване опитування та іспити.

Моніторинг якості навчальних досягнень студентів як ключовий елемент системи управління якістю підготовки фахівців – це процес безперервного науково обґрунтованого діагностико-прогностичного

відстеження результатів навчальної діяльності студентів. Зауважимо, що більшість дослідників (О. Іваненко, Р. Шаймарданова) виділяють три основні етапи моніторингового дослідження:

- стартовий – діагностика початкової навченості студентів;
- експрес діагностика – діагностика і аналіз навчальних досягнень студентів, їх професійно важливих характеристик. Цей етап відбувається протягом всього навчання в коледжі. В. А. Сластьонін вважає, що організація цього виду моніторингу може проявлятися у формі усного індивідуального контролю, усного фронтального контролю, письмового контролю, практичного контролю, програмованого контролю, самоконтролю, комбінованого контролю [3];
- фінішна діагностика – діагностика професійної підготовленості випускників коледжу, яка включає до себе окрім визначення рівня сформованості професійних знань, умінь і навичок, діагностику розвитку якостей майбутнього вчителя.

Зазначимо, що моніторинг – це довготривале і систематичне обстеження з метою діагностики, корекції і прогнозування професійного розвитку спеціаліста. Зазначений процес вимагає реалізацію системи організації збору, збереження, обробки і розповсюдження інформації. Зауважимо, що завданнями моніторингу у ВНЗ I-II р.а., є:

- виокремити об'єктивні методи моніторингу та критеріїв оцінки результатів;
- розробити документацію для методологічного супроводу проведення моніторингу;
- випробувати в дії механізм інформування всіх учасників освітньої системи;
- створити базу даних;
- отримати об'єктивні дані, що свідчать про відповідний рівень якості освіти та виховання;
- вивчити ряд порівняльних показників по групах та коледжу в цілому;
- вивчити причини неуспішності студентів на різних етапах навчання;
- вивчити професійну готовність викладачів коледжу до використання нових педагогічних технологій;

– спланувати стратегії освітнього процесу.

Висновки. У процесі набуття майбутнім спеціалістом стану професійної готовності, моніторинг навчальних досягнень студентів є найважливішою умовою ефективного управління, зорієнтованого на своєчасне реагування соціального замовлення. Успішність моніторингу можлива за умови повного виконання висунутих завдань, які включають всі етапи дослідження – збір інформації, її обробку, аналіз, оцінку, інтерпретацію, прогноз та корекцію дій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : методичний посібник для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – Київ : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
2. Мюллер В. К. Большой англо-русский словарь. 450000 слов и словосочетаний. Новая редакция / В. К. Мюллер. – М. : ООО «Дом славянской книги», 2000. – 960 с.
3. Сластенин В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под. ред. В. А. Сластенина. – 2-е изд., стереотип. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 576 с.

УДК 688.72:37.035.6–053.4:008(477)

Т. М. Яременко

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

УКРАЇНСЬКА НАРОДНА ІГРАШКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті розглянуто вплив народної іграшки на особистість дитини. Наведено дані дослідження, проведеного в рамках вивчення відношення студентів до використання іграшки у ДНЗ. Обґрунтовано та проаналізовано роль народної іграшки у формуванні елементів національної культури у дошкільників.

Постановка проблеми. У Законі України про дошкільну освіту зазначено, що одним із завдань дошкільної освіти є виховання в дітей любові до України, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, рідної мови, національних цінностей українського народу, а також цінностей інших націй, свідомого ставлення до себе, оточення та довкілля. На наш погляд, важливу роль у реалізації цих

завдань відіграє народна іграшка. Іграшка є засобом формування світосприймання. Дитина сприймає її як образ предмета реального чи казкового світу, партнера, товариша; розуміє її зовнішні особливості та інші характеристики як втілення художньої, технічної та інших видів культур. У зв'язку з підйомом національної самосвідомості, прагненням нашого народу до етнічної й етнокультурної самоідентифікації проблема залучення дітей дошкільного віку до народних традицій в нашій країні є однією з визначальних. Сучасний процес професійної підготовки фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах і розвитку особистості студента можна охарактеризувати як перебудову свідомості й особистісного самопізнання, формування спрямованості на успішну професійну діяльність, пошук нових методів та засобів використання української народної іграшки.

Аналіз актуальних досліджень. На сучасному етапі проблемі ознайомлення дошкільників з народною іграшкою приділяють увагу такі науковці як А. М. Богуш, Г. У. Григоренко, Н. В. Лисенко, О. С. Найдено, Т. І. Поніманська, Е. А. Покровський, Н. Д. Бердман, Л. Г. Оршанський та ін. Процес ознайомлення дітей з народною іграшкою дуже актуальний у наш час. Адже, як говорить Л. О. Сморж, зараз не кожний з експонатів зацікавить наших дітей, які звикли до сучасних яскравих іграшок, взірців справжньої техніки, електронних вікторин, комп'ютерних ігор, оригінальних конструкторів, трансформерів тощо [2; 3]. Значний інтерес становлять також погляди сучасних науковців на народну іграшку як засіб формування національної культури (О. Батухтіна, Н. Загледа, Л. Івахненко, С. Кулачківська, Т. Сакович, Є. Саявко, М. Стельмахович), моральних якостей (Н. Дзюбишина-Мельник), як засіб духовного відродження (Н. Буркіна, Л. Данішевська, Т. Пржегодська, Л. Сморж), трудового виховання (М. Гутнікова, Г. Довженко, Л. Орел) та естетичного виховання (А. Грибовська, М. Кириченко, Г. Лабунська, Ю. Максимов, І. Сидорук, Н. Халезова) [4].

На значення народної іграшки у вихованні підростаючого покоління вказували багато відомих педагогів (Е. А. Аркін, А. П. Усова, Е. А. Фльоріна, А. С. Макаренко та ін.), етнографи (А. К. Леонова, А. Ю. Лозко, Т. Церешкович

та ін.). Усі дослідники сходяться на думці, що народна іграшка, створена за суворими канонами, виробленими сторіччями, разом з піснями, казками, святами, з дитинства виховує смак і відчуття краси, закладає фундамент розуміння зв'язку зі своїм народом. Сьогодні у нашій країні виховний і розвиваючий потенціал народної іграшки в роботі з дітьми практично не використовується. Разом з тим необхідно відзначити, що ніякий інший вид народної творчості так активно і глибоко не виховує у дитини національні риси, естетичні почуття як народна іграшка. Проте залишаються недостатньо досліджені аспекти цієї проблеми у процесі виховання дітей дошкільного віку. Отже, тема статті: «Українська народна іграшка як засіб формування елементів національної культури» є актуальною.

Мета статті – розкрити особливості та потенціал української народної іграшки.

Виклад основного матеріалу. Народна іграшка зберігає національні особливості народної творчості. У зв'язку з цим іграшка стає могутнім засобом, за допомогою якого дитина емоційно осмислює навколишній світ, розвиває свої здібності, формує своє мислення [2, с. 96]. Іграшка формує у дітей дошкільного віку зацікавленість до різних професій, історії рідного краю, його народної творчості, повагу до людей, праці, розвиває творчу уяву, фантазію, виховує трудові навички та естетичний смак [1]. Відповідати культурним архетипам тієї чи іншої країни може тільки національна іграшка, що відображає значення і стан давньої і сучасної культури тієї чи іншої нації. До національної іграшки відноситься народна іграшка – доступний емоційний засіб народної педагогіки.

Народна іграшка – це найдавніший вид народного мистецтва, виразник національної культури. В іграшці народні майстри висловлюють своє уявлення про світ, природу, людей. У ній не тільки акумульований досвід багатьох поколінь людей, а й втілені основні життєві цінності того чи іншого народу, тієї чи іншої епохи, що передаються з покоління в покоління. Тому народна іграшка, будучи зберігачем пам'яті народу, транслятором його історичних, культурних, релігійних традицій, виступає для дитини інструментом пізнання всього багатства загальнолюдської та національної культури. Національна культура є надзвичайно складним

об'єктом наукового пізнання. Культура – це матрикос, основа нашого буття, «це духовні надбання народу, що виникли із праці, мислення і життєвого досвіду багатьох генерацій, які далі розвиваються або здійснюються в інших формах». На думку Е. А. Фльоріної, через народну іграшку народ віддає дитині свою любов і ніжність, свої веселощі і сміх, свої думки і знання, своє вміння і в усьому [4, с. 58].

Сучасна педагогіка висуває до іграшки такі основні *вимоги*:

- 1) сприяння вихованню підростаючого покоління;
- 2) іграшка має бути засобом всебічного розвитку дітей, торкаючись розумових, моральних, естетичних та фізичних якостей дитини.

Тому при розробці сучасних педагогічних технологій дослідники приділяють велику увагу освітньо-виховному значенню іграшки. Розробляють нові типи і образи іграшок, які, за своїм змістом і оформленням, відповідають різним віковим групам та запитам дітей.

Іграшка привчає дитину до осмисленої, цілеспрямованої діяльності, розвиває мислення, пам'ять, уяву, увагу, виробляє витримку, виховує волюві якості, сприяє розвитку дрібної моторики. Відображаючи дійсність, побут, рідну природу, традиційна народна іграшка сприяє формуванню інтересів дітей, допомагаючи виховувати їх активними і творчими людьми. У своїх проявах іграшка у всі часи слугувала імпульсом до дії, вимагаючи від дитини живої участі, при цьому на ранніх етапах у неї необхідно було вкласти частинку своєї праці, а згодом – вкласти і творчий початок [5].

Процес вивчення народної іграшки не повинен обмежуватися «пасивним» спогляданням або виготовленням поробки. Готова іграшка не повинна прикрашати полицю, а обов'язково має бути використана за прямим призначенням.

Погоджуючись з думкою Г. В. Лабунської, ми можемо сказати, що іграшка формує у дітей знання про навколишню дійсність. Іграшка, як естетичний об'єкт виховує естетичні почуття [3, с. 97].

Отже, значення народної іграшки у житті дітей обумовлюється наступними положеннями:

- 1) іграшка розвиває емоційну сферу особистості дошкільника;

2) сприяє активізації процесу оволодіння знаннями, що складають етнохудожній і етнокультурний компонент;

3) формує вміння, навички творчої діяльності, а також ціннісне ставлення до навколишньої дійсності.

Аналізуючи наведені вище теоретичні положення, нами було проведене дослідження серед студентів спеціальності «Дошкільна освіта. Логопедія» 3 курсу на заняттях з методики образотворчого мистецтва на базі Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. Серед студентів було проведено анкетування.

Так, відповідаючи на запропоновані питання, думки студентів розподілилися таким чином :

- 6% студентів мало знайомі з народною іграшкою та негативно ставляться до неї;
- 74% студента вважають народну іграшку невід’ємною частиною культури свого народу;
- 20% студентів вважають народну іграшку не потрібною в сучасних умовах життя, але при цьому вони могли б відвідувати гурток з вивчення та з виготовлення іграшки (див. рис. 1).



Рис 1. Ставлення студентів до використання в навчально-виховному процесі ДНЗ

Досліджуючи ставлення студентів до використання народної іграшки в дитячому садку з'ясували, що близько 74% студентів визнають

позитивний вплив іграшки на процеси формування ціннісного відношення дітей. Адже за допомогою іграшки можуть бути сформовані такі цінності як працьовитість, посидючість, почуття краси, доброти і т. д. 6% студентів вважають, що іграшка є пережитком минулого і її не можна використовувати в цілях навчання і виховання. 20% висловили нейтральне ставлення до іграшки, оскільки вони мало знають про вплив іграшки на свідомість і психіку дитини, але вважають при цьому можливим її використання в процесі виховання.

Спираючись на отримані дані, можна дійти висновку, що у студентів не сформоване відповідне ставлення до української народної іграшки як одного із найдавніших видів декоративно-прикладного мистецтва, що має усталені образи, традиції оздоблення, народжені з вірувань та звичаїв українського народу. Такий стан пояснюється рядом чинників. До них ми відносимо:

- недооцінку студентами можливостей української народної іграшки у навчально-виховній роботі з дошкільниками;
- недостатній рівень ознайомлення студентів із звичаями, художніми та ремесляними традиціями, пов'язаними з народною іграшкою;
- недостатню розробку технологій (змісту, методів та прийомів), спрямованих на формування у дошкільників вмінь та навичок цілісного сприйняття культури.

Наше дослідження також дало змогу визначити методичні рекомендації, що підвищують ефективність процесу формування елементів національної культури дітей дошкільного віку:

- підбір українських народних іграшок, доступних для сприймання та відтворення дітьми дошкільного віку;
- використання в освітньо-виховному процесі необхідного та доступного обсягу систематизованої інформації щодо української фольклорної ляльки (історичний, теоретичний, практичний аспекти)
- оволодіння студентами традиційними прийомами створення та оздоблення українських народних іграшок;

- організація процесу самостійного виготовлення дітьми іграшок за народними традиціями;
- доступність і педагогічна доцільність запропонованих завдань;
- створення на заняттях позитивно-емоційної творчої зацікавленості і захопленості.

Вивчення українських народних іграшок студентами допомагає пізнати світ мистецтва, зрозуміти специфіку даного виду народної культури, оволодіти традиційними практичними художніми вміннями і навичками, розширити досвід творчої діяльності та передати його дітям.

Висновки. Отже, іграшки є особливим типом художньої творчості, що інтегрує в собі різні види народного мистецтва, поєднує матеріальні та духовні здобутки української культури, сприяє формуванню творчої активної особистості – продовжувача народних традицій. Народна іграшка є специфічним витвором, має пізнавальну цінність для дитини, відображає явища реального світу в доступних їй формах, несе в собі інформацію, втілює оригінальну ідею. Використання її в роботі з дітьми урізноманітнює ігрову діяльність дітей, розширює сфери пізнання світу і свого народу, розвиває традиційні для національної культури навички. Дитина сприймає народну іграшку і як витвір мистецтва, що сприяє її духовному збагаченню.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрусич Н. Пригадаймо майбутнє / Н. Андрусич // Дошкільне виховання. – 1996. – № 1. – С. 18–21.
2. Батухтіна О. Г. Формування елементів національної культури у дітей шостого року життя засобами української народної іграшки : автореф. дис. ... канд. пед. наук. / О. Г. Батухтіна. – К., 1999. – 232 с.
3. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі : навч. посіб. / А. М. Богуш, Н. В. Лисенко. – К. : Вища школа, 1994. – 398 с.
4. Найден О. Українська народна іграшка. Семантика. Історія. Образна своєрідність. Функціональні особливості / О. Найден. – К. : Арк, 1999. – 256 с.
5. Русова С. Дошкільне виховання / С. Русова. – Катеринослав, 1918. – С. 40.
6. Русова С. Український дитячий садок / С. Русова // Україна, 1991. – № 2. – С. 45.

РОЗДІЛ IV. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.018.2:173.1–055.15–055.25

М. В. Апуктіна

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

ПІДГОТОВКА ЮНАКІВ ТА ДІВЧАТОК ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ

У статті розкриті особливості підготовки молоді до сімейного життя, до готовності бути сім'янином. Висвітлено педагогічні принципи сімейного виховання, представлено сутність загально соціальної, моральної, психологічної, правової, господарсько-економічної, естетичної підготовки молоді.

Постановка проблеми. Сім'я, сімейні стосунки, статевий розвиток молоді – це ті питання, котрі турбують і турбували провідних учених, учителів, батьків. Бо ж виховати, пояснити дитині та підготувати її до майбутнього життя – є дуже складно та відповідально. Тема підготовки молоді до сімейного життя на даному етапі, саме у ХХІ столітті є дуже важливою.

Сім'я виступає для людини першим і найбільш довготривалим діючим прикладом міжособових стосунків, закладає основи виконання у майбутньому всіх її сімейних ролей. У зв'язку з цим, за глибиною, безперервністю, силою впливу безпосередній досвід життя в батьківській сім'ї набуває особливо важливого значення. До створення своєї сім'ї, до виконання подружніх і батьківських обов'язків готувати підростаюче покоління повинна не тільки сім'я, але й спеціально підготовлені до цієї справи педагоги.

Аналіз дослідження публікацій. Проблема підготовки учнівської молоді до сімейного життя знайшла своє відображення в дослідженнях українських учених-педагогів. Моральні аспекти підготовки школярів до сімейного життя та взаємодії школи і сім'ї в підготовці до шлюбу розглядали Т. Алексеєнко, О. Докукіна, В. Кравець, Т. Кравченко, З. Зайцева, Н. Новікова, В. Постовий, Г. Сутріна, Є. Сичова, О. Хромова.

Підготовку до виконання батьківських та материнських функцій досліджували В. Бойко, Д. Луцик, Г. Чередниченко; індивідуальний підхід до старшокласників у підготовці майбутнього сім'янина В. Бизова, Н. Феоктистова та інші.

Проблеми міжособистісних взаємовідносин у сім'ї і соціумі розкрито у працях О. Бодальова, О. Киричука. Причини виникнення конфліктних ситуацій у процесі спілкування досліджували М. Рибаківа, І. Синиця, І. Страхов, В. Чернокозова, І. Чернокозов. Питання формування культури міжособистісного спілкування досліджували І. Ілляєва, Н. Стрельнікова, В. Штифурак, М. Чернишова.

Покладаючись на дослідження науковців, спробуємо обґрунтувати важливість підготовки молоді до сімейного життя.

Мета статті – виявити особливості підготовки молодих людей до шлюбу та створення сім'ї.

Виклад основного матеріалу дослідження. Національне відродження і подальший розвиток духовної культури українського народу зумовили гостру потребу актуалізації проблеми формування особи українця з багатогранними знаннями, глибокою національною свідомістю, високими інтелектуально-творчими, духовно-моральними й естетичними якостями, патріотичними почуттями та працьовитістю. Провідну роль у цьому відіграє цілеспрямована підготовка підростаючого покоління до сімейного життя, до засвоєння родинних, економічних, духовно-культурних й історичних традицій своєї сім'ї, народу, нації.

Від моральної підготовки молоді до майбутнього сімейного життя, від культури відносин між юнаками і дівчатами залежить культура нашого суспільства, щастя й благополуччя майбутніх сімей.

Виходячи з потреби врахування особливостей статі в підготовці молоді до сімейного життя, В. Сухомлинський стверджував, що хлопці повинні отримати «чоловіче виховання» (загартовування, важчі роботи, допомога старшим і дівчатам тощо). Нагадування: «Ти чоловік» сприяє вихованню лицарського ставлення до дівчини. У свою чергу, дівчата мають отримати «жіноче виховання» [3, с. 247]. При цьому строгість дівчини, її вимогливість і нетерпиме ставлення до зла і несправедливості, прагнення

бути самобутньою, яскравою, незалежною особистістю є своєрідним засобом виховання в юнаків якостей чоловіка. Виховання стійких, мужніх, незламних, непримиренних до зла жінок – це, на наш погляд, одне з найважливіших завдань формування людини. Підліткам необхідно прищеплювати повагу до представників протилежної статі, особливо до жіночої, щоб юнак бачив у ній дівчинку, подругу, майбутню дружину, матір своїх дітей, а не лише представницю біологічно протилежної статі.

Головними педагогічними принципами у формуванні сім'янина виступають: народність, природовідпо-відність, гуманність, етнічна соціалізація, збереження духовної єдності, наступності і спадкоємності поколінь, культуровідповідність, демократизм, родинно-громадсько-шкільна гармонія, систематичність педагогічного впливу, утвердження життєвого оптимізму, врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини. Не менш важливе значення мають і дидактичні принципи: науковість, доступність, наочність, єдність різних форм, методів і засобів навчання.

Паралельно повинна відбуватися загально соціальна, моральна, психологічна, правова, господарсько-економічна й естетична підготовка молоді до сімейного життя.

Загально соціальна підготовка до сімейного життя пов'язана з вихованням правильного розуміння дорослості, відповідальності за свої вчинки, ознайомлення з особливостями сучасної сім'ї, її значенням у житті людини та суспільства [16].

Моральна підготовка до сімейного життя передбачає виховання готовності будувати сім'ю і рис сім'янина (доброти, чуйності, ніжності, турботливості, доброзичливості, терплячості, принциповості, вміння слухати й розуміти іншу людину, вірності та обов'язковості); гідності у міжстатевих стосунках, критичного ставлення до неправильних установок стосовно протилежної статі (негативізму, споживацька, байдужості тощо).

Психологічна підготовка до сімейного життя покликана сформувати спрямованість на іншу людину, розуміння її зовнішніх виявів і внутрішніх станів, здатність помічати переживання іншої людини, психологічно підтримувати її, виховання таких якостей, як симпатія, емоційна гнучкість, емоційна стабільність, розуміння потреб партнера, поблажливість, адаптивність, здатність поступатися.

Правова підготовка до сімейного життя має на меті ознайомлення школярів з основними положеннями сімейного права, порядком укладання шлюбу, його державної реєстрації, правових наслідків незареєстрованих шлюбів.

Господарсько-економічна підготовка до сімейного життя покликана виробити психологічну установку на необхідність ведення домашнього господарства, домашньої праці, орієнтування на рівномірний розподіл обов'язків щодо ведення домашнього господарства між усіма членами сім'ї, подолання хибних установок про поділ домашньої праці на чоловічу й жіночу.

Естетична підготовка до сімейного життя спрямована на формування уявлень про естетичну культуру сім'ї і культуру міжстатевих стосунків, виховання у школярів поваги до сімейних традицій, уміння організовувати сімейні свята [4, с. 35–40].

Висновки. Сім'я – це надзвичайно важливий елемент соціальної структури суспільства. Зміни, що відбуваються в сім'ї, впливають на характер суспільних відносин, на стан і розвиток самого суспільства. Сімейна діяльність регулюється і спрямовується традиціями, звичаями, нормами, що панують у суспільстві за певних історичних умов.

Актуальність цілеспрямованої педагогічної підготовки молоді до сімейного життя обумовлена суспільною потребою в більш глибокому і систематичному вихованні майбутніх батьків і матерів, необхідністю більш активного подолання застарілих настанов у поглядах на взаємини батьків і дітей, на сімейне життя [15, с. 19] сучасні юнаки та дівчата прагнуть реалізувати себе в різних сферах життя, для них значимо професійний та особистий розвиток, побудова кар'єри. Майбутня сім'я для юнаків і дівчат – швидше, партнерський союз, що в першу чергу задовольняє психологічні потреби в підтримці, емоційному контакті, довірчому спілкуванні, а не у створенні «священного союзу».

ЛІТЕРАТУРА

1. Голод С. І. Соціолого-демографічний аналіз стану та еволюції родини / С. І. Голод // Соціологічні дослідження. – 2008. – № 1. – С. 35–40.
2. Ейдемільер Е. Г. Психологія та психотерапія родини / Е. Г. Ейдемільер, В. Юстіцкіс – СПб. : Питер, 2000. – 256 с.

3. Карабанова О. А. Психологія сімейних відносин та основи сімейного консультування / О. А. Карабанова – М. : Гардаріки, 2005. – 158 с.
4. Семіна Н. В. Підготовка молоді до шлюбу і сім'ї: напрями розвитку / Н. В. Семіна // Вектор науки Тольяттинського державного університету. Серія : Педагогіка, психологія. – 2011. – № 3 (6). – С. 287–291.
5. Чернова Ж. В. Молоді дорослі: подружжя, партнерство і батьківство. Дискурсивні приписи та практики в сучасній Росії / Ж. В. Чернова, Л. Л. Шпаковская // Laboratorium. Журнал соціальних досліджень. – 2010. – № 3. – С. 19–43.

УДК 316.346.2:316.61

К. М. Давиденко

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

ГЕНДЕР ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ФЕНОМЕН

У статті з'ясовано сутність понять «стать», «гендер», «соціалізація» та їхньої взаємодії у процесі онтогенетичного розвитку. Проаналізовано гендерні стереотипи як важливий соціально-психологічний механізм, що створює установку на те, якими мають бути чоловіки й жінки. Розглянуто основи теорії гендеру.

Постановка проблеми. Процес гендерної соціалізації визначається й направляється за допомогою різних соціальних і культурних засобів. Для цього в кожному суспільстві існують певні гендерні ролі. У широкому змісті поняття ролі означає спосіб поведінки людей у системі міжособистісних відносин, що залежить від їхньої позиції в суспільстві та відповідає набору норм, приписів і очікувань, які існують у даному суспільстві.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукової літератури формує уявлення про сучасний стан розробленості питання гендерного виховання дітей. Методологічні проблеми гендерної педагогіки висвітлені в працях О. Вороніної, В. Гайденко, Г. Гарфінкеля, Е. Гоффмана, В. Кравця, Л. Штильової. Питання введення гендерної складової в освіту досліджували Ш. Берн, Т. Говорун, О. Кікінежді, І. Кон, О. Ярська-Смирнова та ін. Упровадження гендерного підходу у виховання молодших школярів вивчали С. Вихор, Л. Ковальчук, Л. Яценко та ін. Питання сучасних гендерних досліджень у педагогіці стали предметом наукових розвідок Л. Булатової, Я. Кічук, О. Луценко, А. Мітрофанової та інших науковців.

Проведений аналіз науково-методичної літератури свідчить, що нині накопичений певний досвід реалізації принципів гендерної рівності в освіті. Водночас питання гендерного виховання учнів молодшого шкільного віку поки що не відображені в спеціальних психолого-педагогічних працях.

Мета статті – з'ясувати сутність поняття гендеру як соціокультурного феномену.

Виклад основного матеріалу. У контексті завдань нашої роботи необхідно проаналізувати наукові погляди на співвідношення понять «стать», «гендер», «соціалізація» та їхньої взаємодії у процесі онтогенетичного розвитку.

Як відомо, соціалізація особистості – це акумулювання нею в процесі життя й діяльності досвіду соціального розвитку та поведінки, нагромадженого людством, який передається за посередністю виховання й суспільства. До найбільш поширених визначень соціалізації, на думку українського дослідника Л. Е. Орбан-Лембрик, належить таке: «соціалізація – це процес уходження індивіда в суспільство, активного засвоєння ним соціального досвіду, соціальних ролей, норм, цінностей, необхідних для успішної життєдіяльності в певному суспільстві» [5, с. 90].

Отже, в основі психологічного розуміння соціалізації особистості лежить характеристика соціально-психологічного типу особистості як специфічного утворення, продукту соціально-психологічного відображення соціального життя, соціальних відносин. Щодо соціалізації статі, то йдеться про входження в суспільство й активну взаємодію із соціумом чоловіків і жінок. Цей процес розпочинається ще в дитинстві й передбачає підготовку включення хлопчиків і дівчаток у соціальне життя шляхом активного засвоєння його норм, цінностей, установок, ролей та ідеалів [2, с. 316].

Логіка дослідження вимагає з'ясування сутності поняття «гендер». Зазначене поняття, яке використовується в соціальних науках для відображення соціокультурного аспекту статевої приналежності людини; насамперед це – соціальна організація статевих відмінностей і культурологічна характеристика поведінки відповідно до статі. В англійській мові поняття гендер має два тлумачення: секс (sex) – «стать»,

гендер – «соціостать». Стать і гендер знаходяться на різних полюсах у житті людини. Стать є стартовою позицією, з нею людина народжується, вона детермінована біологічними факторами: гормональним статусом, особливостями перебігу біохімічних процесів, генетичними відмінностями, анатомією. Гендер – конструкція іншого полюсу. Це своєрідний підсумок соціалізації людини в суспільстві відповідно до її статевої приналежності [4, с. 166].

Отже, гендер (як і стать) має й біологічне коріння. Хоча прихильники соціального конструктивізму (А. Фіске, Н. Брем, З. Кассін та ін.) наполягають на тому, що культурні фактори впливають навіть на інтерпретацію фактів біології [7, с. 75].

Вважаємо за необхідне наголосити, що параметри, за якими люди оцінюють і сприймають свою гендерну роль, частково є фізичними, а частково – соціокультурними. Маскулінні й фемінні елементи наявні в кожній людині, навіть якщо її домінуюча ідентичність більш схильна до того чи іншого типу. Тому відмінності в поведінці між чоловіками й жінками мають здебільшого кількісний характер.

У цьому контексті важливу роль відіграють гендерні стереотипи як важливий соціально-психологічний механізм, що створює установку на те, якими мають бути чоловіки й жінки. Це усталені, стійкі форми сприйняття й оцінки особистісних якостей та поведінки чоловіків і жінок. Загалом зміст стереотипізованих уявлень про чоловіків і жінок у тому чи іншому суспільстві певною мірою відбиває його психологію. Гендерні стереотипи мають складну структуру й поєднують у собі щонайменше чотири компоненти – особистісні якості, які вважають чоловічими або жіночими, типові для статі види діяльності, статевоспіввідносні професії та соціальні ролі, а також оцінку зовнішніх даних. Статеві стереотипи є своєрідною вказівкою обом статям на їхнє призначення в суспільстві. З одного боку, саме ця стійкість, неприйнятність корекції полегшує процес ідентифікації зі статевими ролями, дає відчуття причетності до певної статевої категорії, починаючи з дитинства. З іншого, люди сліпо слідує цим приписам та шаблонам попри те, що їх ігнорування могло б змінити їхнє життя на краще. Адже основу статевих стереотипів становлять нічим невмотивовані

упередження, перебільшення та неадекватні очікування, які базуються на спрощеному розумінні соціальних явищ, на уявній очевидності певних норм поведінки [3, с. 182].

Прийняті у суспільстві гендерні норми і стереотипи певною мірою визначають психологічні якості, обирання видів діяльності, професії людьми (заохочуючи одні й негативно оцінюючи інші) залежно від статевої приналежності індивіда. За гендерним підходом, бути чоловіком або жінкою означає не стільки володіння певними природними якостями, скільки виконання тієї чи іншої гендерної ролі. А відтак поняття «фемінність» і «маскулінність» вживаються в гендерних дослідженнях, насамперед, для позначення культурно-символічного змісту «жіночого» і «чоловічого», а поняття «стать» – як комплекс біологічних характеристик, за якими людство поділяється на чоловіків і жінок.

Таким чином, гендерні стереотипи виникають на основі гендерних ролей, виступають як норми для жінок і чоловіків і є моделями для гендерно-рольової соціалізації.

Для аналізу гендерних підходів у психології доцільно в загальних рисах розглянути основи теорії гендеру. Перша з них – теорія соціального конструювання гендеру, або розуміння гендеру як соціальної конструкції. Розуміння того, що дихотомія статей змодельована та продовжує моделювання культурою, є ключовим положенням даної теорії, яке ставить під сумнів правомірність сучасного стану речей, що проголошує стать онтологічною категорією, а тим самим виправдовує й надання різних можливостей для розвитку чоловіків і жінок. З цих позицій дається визначення гендеру як «організованої моделі соціальних стосунків між чоловіками і жінками, що конструюється основними інститутами суспільства» [1, с. 211].

Друга теорія – розуміння гендеру як мережі, структури чи процесу, тобто гендеру як стратифікаційної категорії в сукупності інших стратифікаційних категорій, розгляд гендеру серед таких стратифікаційних категорій, як клас, раса, вік.

Третя теорія – розуміння гендеру як культурної метафори, за якою чоловіче й жіноче на онтологічному та гносеологічному рівнях існують як

елементи культурно-символічних рядів: чоловіче – раціональне, духовне, божественне, культурне; жіноче – чуттєве, тілесне, гріховне, природне. Чоловіче, чи те, що ототожнюється з ним, вважається позитивним, значущим і домінуючим, а жіноче – негативним, вторинним, субординованим.

На основі аналізу наукової літератури також можна виділити два основних типи гендерних установок особистості патріархатні й егалітарні. Для патріархатних установок характерні такі особливості: 1) переконання, що в суспільних і сімейних відносинах має існувати жорсткий розподіл чоловічих і жіночих ролей; 2) погляд, згідно з яким чоловікові належить провідна, активна роль у сім'ї і суспільстві, а жінці – підпорядкована, пасивна; 3) переконання, що життєві цінності жінок і чоловіків різні: сім'я та кохання – основні цінності для жінок; справа, робота, самореалізація поза сім'єю – цінності чоловіків; 4) віддання переваги сімейним відносинам, у яких чоловік є главою сім'ї, вносить основний вклад в бюджет сім'ї; 5) приписування жінці в якості головної її ролі в суспільстві – ролі матері, тобто поведінки, пов'язаної з народженням і вихованням дітей; 6) осуд поведінки жінки, у якої домінують орієнтації на самореалізацію поза сім'єю, на кар'єру, професійні досягнення; 7) уявлення про те, що патріархатна модель суспільства природна, зумовлена біологічними відмінностями статей; 8) засудження рівних прав жінки й чоловіка [6, с. 25].

Егалітарні установки свідомості включають в себе такі аспекти: 1) засудження використання біологічних статевих відмінностей для впровадження жорстко закріпленого, підпорядкованого становища жінки в сім'ї та суспільстві; 2) несприйняття існування в сім'ї та суспільстві строго закріплених чоловічих і жіночих ролей; 3) засудження розподілу сфер суспільного життя на чоловічі і жіночі; 4) переконання, що жінки й чоловіки в сучасному суспільстві мають не однакові можливості для самореалізації в різних сферах, і такий стан визнається несправедливими; 5) прийняття образу жінки (гендерного Ідеалу), головними рисами якого є енергійність, активність, впевненість у собі, прагнення до свободи й незалежності, діяльність у різних сферах суспільного життя; 6) погляд, відповідно до якого для жінки високу цінність мають професійні досягнення, кар'єра,

розкриття власних можливостей і здібностей, прагнення до самореалізації: 7) віддання переваги сімейним відносинам, які не зобов'язують жінку всю себе віддавати турботі про інших; 8) погляд на виховання дітей, за яким суспільство повинно максимально прагнути до рівної участі батьків і матерів у житті дитини; 9) осуд ставлення до жінки як суб'єкту сексуального пригнічення; 10) несприйняття подвійних стандартів у суспільній моралі в оцінці поведінки чоловіків і жінок у різних сферах життя; 11) переконання в необхідності глибокого усвідомлення жінками свого підпорядкованого становища, бажання змін у суспільній ролі жінки і розуміння важливості практичних дій у цьому напрямку [3, с. 56–57].

Висновки. Отже, традиційна статево-рольова соціалізація дівчаток і хлопчиків продовжує відтворювати патріархатні стереотипи взаємодії статей у суспільній і приватній сферах. Ці стереотипи та установки все частіше вступають у суперечність з реальними трансформаціями гендерних відносин у сучасному українському суспільстві, стають на заваді розкриттю індивідуальностей, рівноправ'я статей, спільного розвитку демократичних відносин. Не зважаючи на всі спроби виглядати «особистісно зорієнтованою», така педагогіка може бути тільки імперативною в своєму прагненні відпрацьовувати єдиний гендерний конструкт, підганяючи під нього всіх.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берн Ш. Гендерная психология / Ш. Берн // Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – С. 318.
2. Клецина И. С. Гендерная автобиография как метод изучения механизмов гендерной социализации / И. С. Клецина // Гендерная психология. Практикум / [под ред. И. С. Клециной]. – СПб. : Питер, 2009. – С. 204–206.
3. Кравець В. П. Історія гендерної педагогіки : [навчальний посібник] / В. П. Кравець. – Тернопіль : Джура, 2005.
4. Мишель Палуди. Психология женщины / М. Палуди. – СПб. : ПРАЙМ – ЕВРОЗНАК, 2003. – С. 354–368.
5. Міщик Л. І. Актуальність гендерного підходу в освіті / Л. І. Міщик // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. / [голов. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Науково-методичний центр вищої освіти, 2002. – Вип. 27. – С. 118–127.
6. Монахова Н. В. Соціальна теорія гендеру С. Бем : [андрогінне як ідеальне проти «лінз гендера»] / Н. В. Монахова // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. – Чернігів : ЧДПУ, 2006. – Випуск 41. – С. 19–21.
7. Радзивилова М. Реализация гендерного подхода в воспитании подрастающего поколения / М. Радзивилова // Збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції «Гендерна освіта – ресурс розвитку паритетної демократії». – Київ, 2011. – С. 623–626.

А. В. Лизогубова*Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка***ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД УТРИМАННЯ ДІТЕЙ-СИРИТ
ТА ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ**

У статті здійснено спробу аналізу досвіду утримання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування в різних країнах; акцентовано увагу на діяльності соціальних служб та провідних напрямів їх роботи в США, Австрії, Великобританії.

Постановка проблеми. Досвід роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування у різних країнах й загальні проблеми, що виникають у процесі підготовки дітей до виходу в соціум, підтверджують важливість та актуальність проблем проблемного дитинства. Феномен соціального сирітства, на жаль, характерний для багатьох країн світу. Кожна держава визначає власні шляхи подолання цього явища та надання соціального захисту дітям, які залишилися без піклування батьків. Підхід влади до визначення ступеня необхідності влаштування дітей-сиріт значно різниться і обумовлюється загальною ситуацією в країні, соціальною політикою, соціально-економічним і культурним розвитком тощо [2, с. 27].

Аналіз актуальних досліджень. Інтернатна система опіки дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування стала предметом багатьох досліджень. Переважна більшість науковців, зокрема: М. Дубровіна, М. Лисіна, А. Прихожан, В. Толстих, С. Мещерякова, В. Мухіна зазначають, що державна система опіки, хоч і забезпечує вирішення найважливішої проблеми фізичного виживання дітей в умовах відсутності турботи біологічних батьків, проте є далеко не оптимальною для ефективного здійснення процесу їхньої соціалізації [4, с. 65].

Мета статті – проаналізувати закордонний досвід утримання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Звернено увагу на особливості діяльності соціальних служб у США та Австрії і Великобританії.

Виклад основного матеріалу. На відміну від української соціальної політики щодо дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування країни Західної Європи та США не використовують послуги інтернатної системи опіки. У багатьох країнах існують превентивні служби, які надають допомогу дітям у скрутній ситуації. Проте, відрив від сім'ї застосовується лише у крайньому випадку, оскільки вважається, що дитина, позбавлена батьківського опікування і переведена в систему державної опіки, має набагато більше проблем у дорослому житті, ніж дитина, вихована у власній сім'ї, навіть не зовсім благополучній. Тому, пріоритетними формами опіки в міжнародній практиці вважаються: прийомна сім'я, усиновлення, опіка в сім'ях родичів [2, с. 22; 3, с. 34].

За рівнем розвитку інституту прийомних сімей світовий досвід можна поділити на такі групи: країни, де прийомні сім'ї існують більше тридцяти років (Великобританія, Фінляндія, Нідерланди тощо); країни, де система прийомних сімей введена нещодавно (Угорщина, Румунія тощо); країни, де система прийомних сімей тільки розробляється або планується розроблятися (Україна, Росія, Грузія, Вірменія, Болгарія, Польща тощо) [2, с. 17].

Позитивним прикладом активної роботи з дітьми сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування є діяльність соціальних служб у США, що має давні традиції щодо програм догляду за дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування.

Усиновлення чи передача дитини у спеціальний дитячий заклад відбувається лише тоді, коли було вичерпано усі можливості щодо збереження родини [1, с. 2]. На загальнодержавному рівні діє інформаційна мережа, яка координує спостереження за кожним окремим випадком, здійснює юридичний контроль за передачею дитини у спеціальний заклад. У рамках діяльності мережі розробляються програми, які орієнтовані на підтримку прийомної родини, загальнодержавними службами здійснюється профілактична робота щодо соціального забезпечення дітей тощо.

Американська служба сім'ї, до складу якої входять місцеві добровільні некомерційні служби, координує соціальну роботу волонтерів

з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування. У Сан-Франциско створено юридичний центр з питань догляду за дітьми і забезпечення прав та соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування [3, с. 39].

Інформаційно-довідкові служби з догляду за дітьми (найбільша – у штаті Каліфорнія) мають систему обліку та інформації щодо дитячих закладів, вивчають потреби, формують та координують довідкову систему у межах штату, визначають необхідну кількість підготовки кадрів і допомагають збільшувати мережу закладів, які спеціалізуються на догляді за дітьми на місцях.

Специфічною рисою соціальних служб у США щодо роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування є відсутність інтернатних закладів. Соціальна політика спрямована на миттєве влаштування подальшої долі таких дітей: тимчасове перебування у притулку з наступним влаштуванням до прийомної родини.

Значний досвід утримання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування у прийомних родинх накопичено у країнах Європи. Шляхом створення низки постанов у сфері соціальної політики на законодавчому рівні забезпечуються інтереси родини, яку визначають як соціальний інститут, що виконує важливі біологічні, економічні та соціально-політичні функції.

Так, відомі фахівці у сфері сімейного виховання – Г. Штраух та М. Перрец у своїй праці «Психологічна школа для батьків, учителів та вихователів», визначили, що сім'я – це основа суспільства і є головною умовою для належної соціалізації дитини-сироти чи дитини, позбавленої батьківського піклування. Внаслідок популяризації поглядів науковців у багатьох європейських країнах з метою оптимального загального розвитку дитини значно посилилися вимоги до батьків щодо виконання належним чином своїх обов'язків [5, с. 28].

Через економічні труднощі, що виникли у Західній Європі зросла кількість проблемних родин. В Австрії у 80-ті роки XX століття соціологами був відзначений феномен «нової бідності», який, на думку вчених, став результатом несприятливих економічних обставин. В свою чергу це

викликало зростання кількості дітей, які опинилися у складних життєвих ситуаціях. Реальністю стала необхідність надання матеріальної допомоги багатодітним і неповним сім'ям, а сама проблема набула політичного забарвлення. Зважаючи на важливість означених питань, магістрат Відня, наприклад, спрямував зусилля на координацію діяльності різноманітних служб, які надають допомогу дітям. Було розроблено нову модель соціальної служби, однією з функцій якої стало створення спеціальних притулків, де працівники соціальної служби, працюючи з дітьми-втікачами, найчастіше позитивно розв'язують конфліктні ситуації в родині, які стали причиною бродяжництва. На особливу увагу заслуговує проект «Допомога у критичних ситуаціях матерям, які мають немовлят та маленьких дітей». Він передбачає надання за невелику плату квартири чи місця в гуртожитку у випадку кризової ситуації (розлучення, родинні конфлікти тощо).

Особливе місце в соціальній роботі Австрії займає «Сімейний центр Юліуса Танддера», який об'єднує різноманітні служби та консультації. Серед них відділ сімейної опіки, відділ дитячих будинків, дитяча психологічна станція, соціально-педагогічна експертиза та спеціальна педагогічна амбулаторія, служба психологічної допомоги, інститут соціальної терапії, віденський дитячий телефон, спеціалізований дитячий будинок тощо [3, с. 85].

В Австрії постійно вдосконалюється діяльність опікунських закладів. У цій країні добре налагоджена система усиновлення. Центри психологічної адаптації передбачають можливість передачі дітей батькам-опікунам відразу після народження без проміжного перебування у дитячому будинку.

Активна та багатoproфільна діяльність віденської служби у справах молоді й охорони дитинства дозволила значно скоротити кількість дітей, які передаються в дитячі будинки.

Давні традиції має розгалужена мережа соціальних служб Великобританії. Соціально-педагогічні функції таких служб спрямовані на захист інтересів та допомогу різним категоріям громадян: дітям, підліткам, пенсіонерам, інвалідам, хворим тощо, а також родинам, які потребують психологічної чи матеріальної допомоги.

В системі соціальної опіки Великобританії можна виокремити чотири сектори, серед них:

1. Неформальний сектор сім'ї, друзів і сусідів. Він залишається найбільш важливим соціальним інститутом опіки і піклування та підтримки індивідів, які цього потребують.

2. Волонтерський або незалежний сектор, де свій посильний вклад вносять неоплачувані волонтери і групи самодопомоги. Досить часто до цієї роботи залучаються великі некомерційні агентства з питань соціальної опіки. Останні можуть отримувати державне фінансування, проте вони не мають статусу державних установ.

3. Державний сектор, переважно регіональні і місцеві урядові відомства й агентства, які наймають соціальних працівників і інші групи оплачуваного персоналу.

4. Комерційний сектор, де послуги опіки надаються з метою отримання прибутку, який далі розподіляється між персоналом або власниками.

Діяльність інституцій секторів координована, як правило, проведенням конференцій, у яких беруть участь численні установи. Усі соціальні працівники мають відповідну спеціалізацію. Вона відрізняється напрямком і характером професійної підготовки, тому кожний співробітник вирішує проблеми конкретного «об'єкта»: навчального; лікувального; сирітського тощо [6, 54].

Висновки. Проведений аналіз відомостей утримання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування в різних країнах (Австрії, Великобританії, США) свідчить про різні шляхи допомоги і підтримки дитячому населенню, що опинилося в складних життєвих ситуаціях. Проте, можна виокремити і загальні тенденції у сфері охорони і захисту прав дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Зокрема такі, як:

- створення мережі спеціальних структур, покликаних допомагати родині, школі, дітям, підліткам, юнацтву;
- функціонування психологічних служб, консультацій, телефонів довіри, соціальних притулків для дітей, які потрапили в критичну ситуацію;
- психологізація виховної, профілактичної й охоронно-захисної діяльності, посилення ролі медико-психологічної допомоги і підтримки;

- корекція поведінки дітей та підлітків, які мають певні відхилення, а також реабілітація дезадаптованих неповнолітніх;
- надання соціально-правової, психолого-педагогічної допомоги і підтримки родині як головного інституту соціалізації;
- організація спеціальної роботи з оздоровлення умов сімейного виховання в родинах, що належать до групи соціального ризику.

Знайомство з досвідом роботи соціальних служб різних країн дозволяє виокремити прогресивні напрями і форми роботи утримання дітей-сиріт і соціальних сиріт, що можуть бути корисними у практичній діяльності соціальних служб нашої держави.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про основи соціального захисту бездомних громадян і безпритульних дітей» // ВВР. – 2005. – №26.
2. Актуальні проблеми теорії та практики соціальної роботи на межі тисячоліть : [монографія] // Соціальна робота. Книга 1. – К. : УДЦ ССМ, 2001
3. Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт Т. 1. – Москва – Тула, 1993. – С. 158.
4. Гуслякова Л. Г. Основы теории социальной работы / Л. Г. Гуслякова, Е. И. Холостова. – М. : Социально-технологический институт, 1997. – 187 с.
5. Попович Г. Соціальна робота в Україні і за рубежом : навч.-метод. посіб. / Г. Попович. – Ужгород : Гражда, 2000. – С. 13.4
6. Справочное пособие по СР / П. Алексеева, П. Бобкова, Г. Бурлака и др. ; под ред. А. Панова, Е. Холостовой. – М. : Юрист, 1997. – С. 168.

УДК 371.53;371.543:37.011.3:37(09)«17/20»

А. М. Повидиш

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

ЗАОХОЧЕННЯ І ПОКАРАННЯ ЯК МЕТОДИ ВИХОВАННЯ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті здійснено історико-педагогічний аналіз застосування методів заохочення і покарання. Висвітлено історію розвитку методів заохочення та покарання і основні вимоги до їх застосування.

Постановка проблеми. Серед багатьох проблем, що стоять перед національною школою України, однією з найбільш важливих є формування людини як особистості та найвищої суспільної цінності. Це вимагає

глибокого аналізу всієї системи виховної роботи, особливо вдосконалення її методів у напрямі демократизації і гуманізації.

Вирішення цього завдання значною мірою залежить від вивчення і переосмислення всього кращого, що було створено педагогічною думкою і практикою минулого та сучасності, зокрема за часів незалежності.

Аналіз актуальних досліджень. Про актуальність досліджуваної проблеми свідчать численні розвідки і праці закордонних та вітчизняних авторів. Заохочення і покарання були предметом дослідження Ж.-Ж. Руссо, Й. Гербарта, Ф. Паульсена. Проблему використання методів заохочення та покарання в Україні досліджували К. Д. Ушинський, Я. Чепіга, М. Русова, О. С. Макаренко, В. А. Сухомлинський, М. Стельмахович, Ю. Ашурко, О. Орлов, С. Файнберг та інші. На особливу увагу заслуговує дисертаційне дослідження З. Палюх «Методи заохочення і покарання в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи України (20-ті роки XX ст.)». Роботи цих та багатьох інших учених сповнені тверджень – від різноманітного тлумачення заохочень і покарань до майже повного заперечення їх педагогічного значення.

Мета статті – з'ясувати особливості застосування методів заохочення та покарання протягом XVIII-XXI ст.

Виклад основного матеріалу. У процесі становлення школи як соціального інституту, покарання і заохочення рішуче виходять на авансцену педагогічної діяльності. Причому в цивілізаціях Далекого Сходу фізичне покарання аж ніяк не розглядалося як спосіб приниження учня, трактувалося не стільки як дисциплінарне, скільки в якості ефективного і зручного дидактичного засобу. Так, наприклад, в Єгипті тілесне покарання використовувалося в школах настільки часто, що поняття «вчити» і «піддавати тілесному покаранню» позначалося одним і тим же ієрогліфом зі знаком «бити рукою». Про це свідчать також письмові документи, античні й середньовічні малюнки, де вчитель часто зображений із ціпком або пучком різок.

У зв'язку з цим, значний інтерес становить розв'язання вчителями та науковцями проблеми методів заохочення і покарання, яким відповідали концепції авторитарного і вільного виховання. У відомому трактаті Ж.-Ж.

Руссо «Еміль, або Про виховання» (1762 р.) широко розвинулися ідеї природного виховання. Якщо дитина псує речі, б'є вікна, ламає меблі і таке інше, то, на його думку, не слід карати її за це, потрібно створити такі умови, щоб вона відчула на собі наслідки власної поведінки. Руссо вбачав ідеал виховання в самій дитині, рекомендував педагогам не нівечити її своїм насильством, бо виховання має лише допомагати природному розвитку дитини [5, с. 115].

На позиціях авторитаризму, зокрема в питаннях дисципліни, стояли відомі німецькі педагоги Йоган Фрідріх Гербарт (1776–1841 рр.), який запропонував цілу систему засобів, за допомогою яких досягається підкорення авторитету (нагляд, заборона, наказ, кари, карцер і вигнання учня зі школи) та Фрідріх Паульсен. (1846–1908 рр.), який дотримувався аналогічних позицій. Любов і авторитет, за Гербартом, є допоміжними засобами керування учнями. Він визнавав усі засоби впливу, які допомагають зламати волю дитини.

Засновник вільного виховання в Росії Л. Толстой навпаки засуджував дисципліну, яка встановлювалась жорстокими методами авторитарної педагогіки, прагнуч, щоб порядок і дисципліна склалися самі собою, закликав поважати особистість дитини, розвивати її інтереси. Найбільш відомий представник вільного виховання в Росії на поч. ХХ ст. К. Вентцель писав: «Виховання повинно здійснюватись на основах рівності вчителя та учня і виходити лише з інтересів самої дитини» [2, с. 311].

На противагу попереднім педагогам, А. С. Макаренко вперше зауважив, що головне призначення покарання – усунення конфліктів, які вже виникли, і попередження нових. Заохочення і покарання в школі повинні будуватися на точному і всебічному обліку індивідуальних і вікових особливостей дітей, ретельному аналізі причин і мотивів їхніх вчинків і конкретних ситуацій, в яких ці вчинки відбуваються. Необхідність використання заохочень і покарань в кожному конкретному випадку впливає не з якоїсь «шкали» пороків і чеснот, за які дається строго виміряна доза каральних мір і нагород, а з реальної педагогічної ситуації в корекції поведінки дітей. Він стверджував: «Покарання – це не тільки право, але і обов'язок в тих випадках, коли воно необхідне» [4, с. 123].

А. С. Макаренко обґрунтовує нову логіку методу покарання, що допомогло багатьом педагогам переглянути свої погляди на методику виховання свідомої дисципліни. Необхідно зазначити, що питання про дисципліну видатний педагог розглядав не у вузькому, а в широкому розумінні організації педагогічного процесу.

У 20-х роках XX ст. розпочалося будівництво нової школи, що зумовило необхідність створення відповідно нової системи освіти і виховання. Перед педагогічною наукою постала проблема знайти шляхи створення такої школи, яка б відповідала природі дитини, закономірностям її розвитку. Адже ще в XIX столітті фізичні покарання застосовувалися у всіх середніх навчальних закладах і майже у всіх родинах, включаючи імператорські.

Важливим кроком на шляху створення нової школи було затвердження Раднаркомом України 2 липня 1919 р. «Положення про єдину трудову школу Української Соціалістичної Радянської Республіки», в якому повністю заперечувалась дисципліна муштри і страху, а зосереджувалась увага на таких педагогічних принципах як природовідповідність, повага до особистості дитини, саморозвиток.

Як зауважує В. В. Зінковський: «Система нагород і кар вказує на те, що наша школа, згідно із старим римським принципом, вміє керувати педагогічним процесом лише поділяючи та протиставляючи одне одному ці дві складові» [3, с. 150]. На його думку, використання заохочень і покарань роз'єднує дітей, виховує такі негативні якості, як заздрість, егоїзм, формує антисупільну поведінку.

Зазначимо, що проблема заохочення і покарання як методів виховання, проблема дисципліни, зумовлює цілком нове, загальнотеоретичне завдання для педагогів в організації навчання. Цю проблему прагнули вирішити багато педагогів, зокрема О. Залужний. Він вважає, що перед школою стоїть не проблема дисципліни, а проблема організованості. Аналогічних думок дотримується також М. Задериголова, який підкреслював, що «сам корінь треба шукати не в дисципліні, а в правильній організації розпорядку денного» [6, с. 240]. Аналіз вищесказаного дає підстави для висновку, що українські педагоги справедливо вважали

дисципліну природним наслідком правильно поставленого педагогічного процесу, чіткої організації всієї діяльності дитини.

На початку ХХІ ст. форм використання методів «негативного підкріплення» в масовій практиці порівняно небагато. Найпростішим і педагогічно прийнятним методом є негативна мімічна реакція педагога (докірливий погляд, нахмурені брови, погойдування головою тощо). Існують також такі негативні підкріплення, як зауваження, позбавлення або обмеження прав, надання додаткових обов'язків, які й становлять найпоширенішу, типову форму шкільного покарання. Інші форми, скажімо, видалення з класу, виклик батьків, виключення зі школи не схвалюються адміністрацією шкіл і є крайнім заходом [1, с. 137].

Висновки. Отже, розв'язання вчителями та науковцями проблеми методів заохочення і покарання, яким відповідали концепції авторитарного і вільного виховання, представниками яких були Ж.-Ж. Руссо Й. Герbart, Ф. Паульсен є досить важливими. А.С. Макаренко обґрунтував нову логіку методу покарання, доцільність застосування покарання як методу виховання дисциплінованості учнів.

Демократизація і гуманізація шкільного життя, на нашу думку, не повинна виключати методи заохочення і покарання у педагогічному процесі, а лише виконувати завдання та виховні функції гуманістичної педагогіки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Проблема методів виховання у сучасній школі / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 136–140.
2. Вентцель К. Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад / К. Н. Вентцель. – 2-ое изд. – М., 1915. – 410 с.
3. Зеньковский. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В. Зеньковский. – М. : Клин, 2002. – 171 с.
4. Макаренко А. С. Книжка для батьків / А. С. Макаренко. – М. : Лениздат, 1981. – 319 с.
5. Руссо Ж.-Ж. Педагогическое сочинение : в 2-х т. / Ж.-Ж. Руссо ; под ред. Г. Н. Джибладзе. – М., 1981. – Т. 1. – 653 с. ; Т. 2. – 334 с.

В. В. Сіренко

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

СУЧАСНІ НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ ТА ЗБЕРЕЖЕННЯ РЕПРОДУКТИВНОГО ЗДОРОВ'Я ДІВЧАТ-ПІДЛІТКІВ

У статті здійснено спробу характеристики напрямів формування та збереження репродуктивного здоров'я дівчат-підлітків в умовах загальноосвітньої школи. Насамперед напрями поєднання урочної і позаурочної діяльності, за неодмінної умови авторитетної виваженої поведінки вчителів.

Постановка проблеми. Неблагополучна ситуація з репродуктивним здоров'ям в Україні на сучасному етапі значною мірою пов'язана з низьким рівнем сексуальної культури населення, зокрема, з відсутністю знань про репродуктивну поведінку, недосконалістю системи надання відповідної інформації, відсутністю навичок у користуванні такою інформацією. Тому особливо актуальним у підвищенні сексуальної культури та збереженні репродуктивного здоров'я є використання сучасних форм, методів і напрямів просвітницької і виховної роботи в загальноосвітній школі.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема формування та збереження репродуктивного здоров'я дівчат-підлітків стала предметом уваги багатьох науковців: В. Оржеховська, Л. Животовська, В. Камінський і засвідчує занепокоєність сучасним її станом. Так, В. Оржеховська у своїх працях зосереджує увагу на низькому рівні сексуальної культури молодих, що негативно впливає на стан їх репродуктивного здоров'я. Л. Животовська вказує на те, що лібералізація та надмірна увага до інтимних відносин між чоловіком та жінкою, негативний вплив засобів масової інформації на свідомість підлітків, який полягає в тому, що інстинкт продовження роду ставиться над коханням, зумовлюють у підлітків підвищений інтерес до цієї сфери і як наслідок – випадкові, або передчасні стосунки. Відсутність достатніх знань у дівчат-підлітків про засоби контрацепції та профілактику захворювань, що передаються статевим шляхом призводить не тільки до поширення венеричних хвороб, але й до випадків ранньої незапланованої вагітності. У переважній більшості така

вагітність завершується народженням хворої дитини, яка поповнює ряди інвалідів, а небажана дитина – поповнює ряди сиріт [3, с. 26].

В. Камінський – професор, Головний акушер-гінеколог України, аналізуючи дану проблему, зазначає, що, на жаль, надії, які покладала громадськість на засоби масової інформації, в цьому питанні, несправдилися. Парадокс полягає в тому, що сьогодні роль ЗМІ у вирішенні питання збереження і формування репродуктивного здоров'я є здебільшого негативна. Тому що формується думка, що ранній секс – це норма. Молоду людину не застерігають від небезпеки, а навпаки – підштовхують до неї [1, с. 12].

Мета статті – стисло охарактеризувати напрями формування та збереження репродуктивного здоров'я дівчат-підлітків в умовах сучасної загальноосвітньої школи.

Виклад основного матеріалу. Великий вплив на статеву поведінку підлітків мають соціокультурні причини. Сьогодні відбувається переорієнтація громадської думки щодо норм сексуальної поведінки. Є всі підстави стверджувати про моральну легалізацію невідповідних статевих зв'язків, проституції. З одного боку, звичайними і доступними стають еротичні шоу, поширення порнографії, з другого – зберігається низька сексуальна грамотність. І якщо за таких умов єдиним джерелом інформації для підлітків стануть еротичні фільми і порнографічні журнали, це призведе до духовної деградації підростаючого покоління.

Проте неосвіченість призводить не тільки до бездуховності. Беручи до уваги поширення серед неповнолітніх венеричних захворювань, ВІЛ-інфекції, кількість абортів, можна сказати, що відсутність елементарних знань погрожує здоров'ю, а іноді життю молодої людини.

Всі необхідні знання підліткам мусять давати навчальні заклади, сім'я. Важливо змалку, крок за кроком надавати зрозумілу інформацію, беручи до уваги її вікові особливості. Але найголовніше – знання з анатомії та фізіології людини необхідно пов'язувати з соціальними ролями чоловіка та жінки. Підлітки повинні знати не тільки біологію статі, але й мати чітке уявлення про психологічні, медичні і соціальні аспекти статевого життя, задля запобігання негативному впливу на подальшу долю. Щоб бути

ефективним, статеве виховання має бути науково обґрунтованим. Ситуація ускладнюється тим, що психологія та педагогіка сексуального розвитку дитини є малодослідженою галуззю. Розвиток сексології завжди стримувався моральною цензурою суспільства [2, с. 208].

Важливим у формуванні збереження репродуктивного здоров'я є фізичне здоров'я людини, під яким розуміється правильне функціонування організму в цілому та кожної його системи зокрема. Одним із показників здоров'я є фізичний розвиток, який характеризується сукупністю морфологічних і функціональних показників і визначає запас фізичних сил людини, її витривалість і працездатність.

Фізичний розвиток і фізичне здоров'я взаємопов'язані між собою. Це особливо вивляється в організмі, що розвивається: наявність хронічних хвороб негативно впливає на рівень фізичного розвитку підлітка і, навпаки, низький рівень фізичного розвитку створює ризик для виникнення хвороб. Основні засоби для фізичного розвитку підлітка – рухова активність, заняття фізичними вправами; для збереження і зміцнення здоров'я – дотримання режиму дня та санітарно-гігієнічних правил, загартування організму, раціональне поєднання праці й відпочинку, запобігання фізичного перевантаження тощо [4, 59].

Уроки фізкультури не лише сприяють формуванню фізичних якостей особистості, а й необхідних у сімейному житті моральних якостей: чесних, щирих стосунків між особами різної статі. Крім того, заняття фізкультурою послаблюють передчасний статевий потяг, переключають гормональну активність статевого дозрівання на іншу діяльність, що поліпшує фізичний і розумовий розвиток школярів.

Особлива роль у статевому вихованні учнів належить урокам біології, на яких вони дістають уявлення про розмноження і розвиток живих організмів; статеве і нестатеве розмноження; органи розмноження (будова чоловічих і жіночих статевих органів); дітородну функцію людини; вплив нікотину, алкоголю і наркотиків на спадковість; спадкові захворювання; ембріональний розвиток, гігієну вагітності; вікову періодизацію розвитку дитини; статеве дозрівання і відхилення у статевому розвитку; ранні статеві контакти та їх шкідливі наслідки; статеву гігієну та ін.

Проте роботи з підлітками тільки на уроках недостатньо, важливим є неформальний вплив педагога в системі роботи класного керівника. Ефективність статевого виховання забезпечується усвідомленістю педагогом мети виховання, здатності впливу на кожну особистість. Необхідно, щоб напрями статевого виховання відповідали віковим особливостям учнів (у тому числі й етапам статевого розвитку), а також рівню їхніх знань із конкретних тем. Вони мають право отримувати вичерпні (на їхньому рівні) морально спрямовані відповіді на всі виникаючі в них запитання. Учні, які цікавляться більш глибокими питаннями, мають отримувати необхідну інформацію індивідуально або в невеликій групі в ході бесід із запрошеними фахівцями. Класним керівником можуть бути розроблені анкети та бесіди, спрямовані на розвиток культури статевого життя. Важливим є вивчення питання про шляхи отримання інформації про інтимні стосунки чоловіка і жінки.

Необхідний елемент системи статевого виховання безпосередньо у школі – умілий вплив педагогічного колективу на характер міжстатевих стосунків. Теоретично складним є питання про співвідношення статевого виховання та статевої (сексуальної) освіти. Справа в тому, що й перше, і друге засновано на інформації, отримуваній учнями. Якщо ця інформація залишається лише на знаннєвому рівні, доводиться говорити тільки про освіту. Якщо ж ця інформація сприяє формуванню поглядів, переконань, ціннісних орієнтацій і стійко позначається на поведінці, то можна говорити і про виховання. Тому відокремити «виховне» від лише «просвітницького» або «навчального» не завжди легко, як неможливо розірвати на частини цілісну життєву ситуацію. Для того щоб інформація мала виховне значення, вона повинна повідомлятися у яскравій, образній, емоційній формі. Важливі також ступінь її новизни та вік, у якому вона отримана вперше. І природно, така інформація має бути морально бездоганною, щоб виховання підносило особистість [5, с. 38]. Тому ми вирішили перевірити таку інформованість учнів у сучасній школі. Було проведено анкетування з учнями 9 класу Лебединської ЗОШ школи № 1. Аналіз результатів анкетування показав, що шляхи отримання інформації про статеве життя, здоров'я, культуру різні. Але більшість опитаних дітей (50%) взагалі ні до

кого з цих питань не звертаються. Серед тих, хто звертався за консультацією про шляхи вирішення проблем, які виникають у питаннях статевого розвитку, 38% виділили друзів, 9% – батьків, 9% – психологів, братів, сестер – 8%, вчителів – 7% ;службу довіри – 4%, решта – 3% учнів указують інші джерела, не називаючи їх. На нашу думку, такий малий відсоток звертань з питань інтимних стосунків до вчителів можна пояснити не лише недосконалим і нецікавим змістом впроваджуваних у стінах школи просвітницьких програм, а й те, що згадані програми часто впроваджуються непрофесійними і некомпетентними дорослими, які не користуються довірою учнів.

За результатами опитувань, підлітки досить критично оцінюють своїх учителів як джерело інформації з питань сексуального виховання, вважають їх нудними, заангажованими, без почуття гумору, несучасними, некомпетентними, сексуально закомплексованими, що, природно, не сприяє ефективній взаємодії учителя і учнів та конструктивному діалогу між ними. Для того щоб статеве виховання було реалізовано, цим повинна займатися компетентна людина.

Щодо початку статевого життя, 10% підлітків виявився позитивний результат, причому пік припадає на 14-15 років. У 45% з них статевий акт викликає негативні почуття, що говорить про їх фізіологічну і психологічну незрілість і неготовність вступати в сексуальні контакти. Негативні почуття в цьому віці можуть зафіксуватися в підсвідомості і призвести в подальшому до проблем у дорослому житті. Аналіз причин вступу до статевого життя вказує домінування цікавості. Значний відсоток учнів серед причин, які спонукали статевий акт, вказує на неспроможність і невміння відмовити партнеру, прагнення бути дорослим та вплив алкоголю.

Висновки. Отже, підлітковий вік надзвичайно важливий у фізіологічному, психологічному, моральному і соціальному становленні людини. Саме в цей період завершується формування всіх функціональних структур організму, інтенсивно протікають процеси росту і розвитку, в результаті чого реалізується індивідуальна генетична програма розвитку організму. Тому при збереженні репродуктивного здоров'я дівчат-підлітків необхідно використовувати сучасні,

інтерактивні методи, адже з рухом суспільства змінюються потреби людей, а саме молодого покоління, що і вимагає ґрунтовних знань, вмінь, навичок від тих хто здійснює виховний вплив.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жилка Н. Стан репродуктивного здоров'я в Україні / Н. Жилка, Т. Іркіна, В. Стешенко (медикодемографічний огляд). – К., 2001. – С. 49–51.
2. Ковалёв С. Психология современной семьи / С. Ковалев // Информационно-методические материалы к курсу «Этика и психология семейной жизни» : Книга для учителя. – М. : Просвещение, 1998. – 208 с.
3. Кузнецова Л. Воспитание девочки: Для бесед с родителями / Л. Кузнецова // Воспитание школьников. – 1995. – № 1. – С. 26–28.
4. Культура семейных отношений. Сборник статей. – М. : Знание, 1980. – 112 с.
5. Семкина І. Соціально-педагогічні аспекти репродуктивного здоров'я дівчаток-підлітків / І. Семкина // Соціально-педагогічна робота «У допомогу педагогові». – 2008. – № 7. – С. 59–61.
6. Тіунова О. Розвиток психологічної готовності до материнства у старшокласниць засобами просвітницького тренінгу / О. Тіунова // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 4. – С. 38–42.

УДК 159.942–057.874:616.891.7

О. Б. Уройченко

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

ШКІЛЬНІ СТРАХИ ЯК ФАКТОР ШКІЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ДИТИНИ

У статті здійснено спробу аналізу проблеми профілактики шкільних страхів у контексті їх деструктивного впливу на процес шкільної адаптації молодших школярів, презентуються результати експериментального дослідження провідних видів шкільних страхів у цієї категорії учнів.

Постановка проблеми. Одним із провідних завдань сучасної вітчизняної школи є створення комплексу умов для успішної соціалізації учнів. У зазначеному процесі важливе місце посідає етап входження дитини до соціально-педагогічного середовища навчального закладу, ефективність якого характеризується у сучасному науковому психолого-педагогічному тезаурусі із використанням терміна «шкільна адаптація». Водночас сучасними дослідженнями вивчається питання впливу шкільних страхів на процес шкільної адаптації.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичними основами дослідження шкільних страхів як фактору шкільної дезадаптації дитини визначаються психолого-педагогічні наукові праці низки дослідників щодо: сутності, різновидів, типології і класифікації, діагностичного інструментарію страхів, у цілому, та шкільних страхів, зокрема, як різновиду групи дитячих страхів (О. Захаров, Н. Карпенко, Є. Лісіна, Н. Максимова, К. Мілютіна, Є. Новикова, М. Осоріна, О. Прихожан, О. Скляренко та ін.); сутності та змісту адаптації, соціальної адаптації, шкільної адаптації, шкільної дезадаптації а також її впливу на подальший процес соціалізації школяра, можливостей запобігання та подолання шкільної дезадаптації (Б. Алмазов, С. Белічева, М. Бітянова, Н. Іовчук, Г. Кумаріна, М. Ромм, С. Розум та ін.).

Мета статті – вивчити питання шкільних страхів як значущих факторів розвинення шкільної дезадаптації в молодших школярів; з'ясувати провідні види шкільних страхів в учнів молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Аналіз теоретичних і практичних доробків [1; 2; 3; 4; 5 та ін.] щодо дослідження проблеми шкільних страхів у контексті їх впливу на процес шкільної адаптації молодших школярів дозволяє визначити:

– страх розглядається науковцями (Скляренко О.) як негативний емоційний стан, що пов'язаний з відображенням у свідомості конкретної загрози для життя і благополуччя індивіда та проявляється в очікуванні і передбаченні невдачі при здійсненні дії, яка має бути виконана в конкретних умовах; водночас, шкільні страхи у молодших школярів тлумачаться як негативні емоційні стани дитини, що виникають у школі або у зв'язку зі згадуванням про школу, які пов'язані із відображенням у свідомості конкретної загрози емоційному благополуччю, а, крім того, мають прояв у очікуванні й передбаченні дитиною невдачі при здійсненні конкретної дії, що має бути виконана на уроці або в позаурочній ситуації;

– страх відносять до одного із засобів адаптації та регуляції поведінки (О. Захаров, Є. Лісіна, А. Прохоров, Л. Пріснякова та ін.); сучасне бачення проблеми дитячих страхів полягає в тому, що у випадках, за яких загальна сума страхів обмежує дитину певними засобами реагування та

взаємодії із зовнішнім світом, віковий страх із стимулу особистісного розвитку і засвоєння оточуючої дійсності, може перетворитися на їх гальмо – тобто стати фактором дезадаптації дитини;

- під шкільною дезадаптацією розуміється (Н. Іовчук) неможливість навчання та адекватної взаємодії дитини з оточенням в умовах, що пред'являються даній конкретній дитині тим індивідуальним мікросоціальним середовищем, у якому вона існує;

- серед основних детермінант виникнення шкільних страхів у молодших школярів (неадекватна занижена самооцінка, тривожність, негативний особистісний досвід тощо) чільне місце посідають детермінанти соціально-педагогічного характеру (стиль педагогічного спілкування, характер дитячо-батьківських стосунків, особливості соціально-педагогічної системи навчального закладу);

- розуміння співвідношення психологічного та соціального у виникненні шкільних страхів стає плідною основою для добору засобів профілактичної і корекційної роботи, розробки моделей і програм відповідної діяльності фахівців психологічної служби системи освіти з дітьми молодшого шкільного віку, вчителями і батьками з метою запобігання / подолання шкільної дезадаптації учнів.

З метою з'ясування провідних видів шкільних страхів у учнів молодших класів нами було здійснено експериментальну діагностичну роботу на базі однієї з Ворожбянських загальноосвітніх шкіл. Зрізи здійснювалися двічі: у 2013 та 2014 роках. Експериментом було охоплено 60 дітей.

Вивчення різновидів шкільних страхів у молодших школярів проводилося комплексно, із застосуванням проєктивних методик: «Неіснуюча тварина», «Моя сім'я», «Домалюй обличчя»; придумування розповідей на тему шкільних страхів інших дітей (на прикладі уявних дітей з картинки, запропонованої дослідником та домальованої досліджуваною дитиною), методика «Незакінчені речення». Також нами була застосована анкета для батьків досліджуваних дітей на основі анкет, розроблених З. Карпенко та теста-опитувальника батьківського ставлення О. Варги та В. Століна

У результаті проведеного експерименту нами було виявлено (відповідно до років, у яких здійснювалися діагностичні зрізи) кількісні показники різновидів шкільних страхів у молодших школярів: страхи самовираження – 45,5% та 50,8%; страхи ситуацій перевірки знань – 42,8% та 46,9%; страхи не відповідати очікуванням оточуючих – 48,8% та 36,9%; страхи, що виникають у спілкуванні із вчителями – 21,8% та 29,1%. Дві групи шкільних страхів: *страхи ситуацій перевірок знань та страхи самовираження*, які, за результатами нашого дослідження, найбільш інтенсивно проявляються у молодших школярів, ми визначаємо як провідні у молодшому шкільному віці, а отже – як такі, що зумовлюють необхідність активізації соціально-педагогічної профілактики у цьому аспекті. До того ж, на особливу увагу фахівців психологічної служби системи освіти, на нашу думку, заслуговує той факт, що група шкільних страхів «страхи, що виникають у спілкуванні із вчителями» показала найвищу позитивну динаміку (+7,3%).

Висновки. Проведений нами аналіз дає підстави стверджувати, що проблема шкільних страхів у учнів молодших класів є дійсно актуальною. Зазначене, з урахуванням деструктивного впливу шкільних страхів на процес шкільної адаптації, потребує приділення спеціальної уваги соціального педагога у контексті профілактики та корекції цього різновиду страхів у дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Битянова М. Р. Адаптация ребенка в школе : диагностика, коррекция, педагогическая поддержка / М. Р. Битянова. – М. : Образоват. центр «Педагогический поиск», 1997. – 187 с.
2. Кумарина Г. Ф. Педагогические условия предупреждения школьной дезадаптации / Г. Ф. Кумарина // Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков : материалы Всероссийской научно-практической конференции (Москва, 25–27 октября, 1995г.). – М., 1995. – С. 87–94.
3. Ромм М. В. Адаптация личности в социуме : теоретико-методологический аспект : [монография] / М. В. Ромм. – Новосибирск : Наука, 2002. – 275 с.
4. Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С. И. Розум. – СПб. : Речь, 2006. – 356 с.
5. Склярєнко О. М. Психологічні детермінанти та психокорекція шкільних страхів у молодших школярів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Оксана Миколаївна Склярєнко. – Київ, 2005. – 20 с.

Т. П. Шафорост

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

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

У статті розкрито особливості роботи з обдарованими дітьми, проаналізовано завдання, форми та методи, охарактеризовано основні вимоги до вчителів, які працюють з талановитою молоддю.

Постановка проблеми. Проблема навчання обдарованих дітей та молоді викликає великий інтерес у всьому світі. Обдарована дитина – особлива дитина, яка має не тільки свої переваги перед ровесниками, а й багато проблем. Протягом багатьох десятиліть феномен обдарованості привертав до себе увагу визначних учених розвинених країн світу, адже саме обдарована молодь є потужним потенціалом розвитку добробуту будь-якої країни.

Аналіз актуальних досліджень. Проблему обдарованості досліджували такі науковці, як: Ю. З. Гільбұх, І. А. Зязюн, С. О. Сисоєва, Б. М. Теплов. Прояви, форми та методи діагностики обдарованих дітей є предметом досліджень І. Д. Беха, Ю. З. Гільбуха, І. О. Зимньої, О. І. Кульчицької, М. С. Лейтеса, А. М. Матюшкіна, В. О. Моляко, М. О. Холодної, Н. Б. Шумакової, В. Д. Шадрікова.

Мета статті – визначити особливості обдарованої дитини, її можливості, охарактеризувати форми та методи роботи з обдарованими.

Виклад основного матеріалу. Поняття «обдарованість» є похідним від слова «дар», що дозволяє розглядати її як певний подарунок, що дається людині Природою, Богом, Долею. Вона пов'язана з екстраординарною конгруентністю інтелектуальної успішності та своєрідним особистісним феноменом, що базується на індивідуальних когнітивних і креативних ресурсах особистості.

Обдарованість – це сукупність здібностей, що дозволяють індивіду досягти вагомих результатів в одному або декількох видах діяльності й давати користь суспільству [5]. На думку В. Е. Чудновського і В. С. Юркевич, «Обдарований не сам по собі розум людини, обдарована його особа» [6].

Обдарована дитина завжди впевнена, що робить важливу справу, схильна займатись нею регулярно, не дозволяє псувати наслідки своєї праці. У талановитій дитини відразу помітні тонка спостережливість, зосередженість, посидючість, уміння наполегливо досягати поставлену мету, самостійність, незалежність у діяльності. Обдаровані діти, як правило, мимоволі привертають до себе увагу.

Обдарованість дитини можна охарактеризувати так:

- випереджувальний розвиток пізнавальної сфери, що проявляється у високій пізнавальній активності і виражається кмітливістю та здатністю мислити, чудовою пам'яттю, що базується на ранньому мовному розвитку, та добре розвиненому абстрактно-теоретичному мисленні;

- специфічний розвиток рис особистості, а саме: надрозвинуте почуття справедливості, раннє формування системи цінностей (гостре відчуття несправедливості; високі моральні вимоги до себе і інших); яскрава уява, висока креативність і, як результат, здатність зберігати завжди елементи гри в житті і роботі; почуття гумору; високий рівень домагань: такі діти весь час намагаються вирішити проблеми, які їм поки що непосильні;

- особливості фізичного розвитку дітей. Існує дві крайні точки зору на дане питання: з одного боку, обдаровану дитину сприймають як «очкарика», «книжкового черв'яка» зі слабким здоров'ям, з іншого – говорять, що така дитина і в фізичному відношенні здоровіша і красивіша. В усякому випадку, обдаровані діти, як і обдаровані дорослі, мають високу енергоємність, що проявляється в надзвичайній активності [2].

Скільки дітей – стільки і здібностей, які залежать від психолого-фізіологічних особливостей, соціального оточення, сім'ї та школи. Кожна дитина – таланти, але якщо для дитини не створити спеціальних умов, обдарованість її здебільшого втрачається.

Робота з обдарованими дітьми вимагає належної змістової наповненості занять, зорієнтованості на новизну інформації та різноманітні види пошукової, розвиваючої, творчої діяльності. Отже, формами роботи можуть бути групові, фронтальні, індивідуальні заняття на уроках і в

позаурочний час, факультативи, гуртки. Індивідуальні форми позакласної роботи передбачають виконання різноманітних завдань, участь в олімпіадах, конкурсах на кращу науково-дослідну роботу.

Перед педагогічним колективом, який працює з обдарованими учнями, постають такі завдання: упровадження інноваційних педагогічних технологій у діяльність закладу та творча співпраця всіх суб'єктів навчально-виховного процесу.

Важливим у вихованні обдарованої особистості є утилітаризм – озброєння дитини знаннями і вміннями, що становитимуть реальну користь у житті й допоможуть вихованцеві посісти гідне місце в суспільстві.

Діяльність навчально-виховних закладів має бути спрямована на розроблення нових програм, навчальних планів і стратегій навчально-виховної діяльності з метою забезпечення всіх необхідних умов самовдосконалення творчої індивідуальності. Основою таких програм, на нашу думку, має бути орієнтування на охоплення різноманітних сфер обдарованості та забезпечення взаємодії різних методів і форм роботи з обдарованими дітьми на різних етапах вікового розвитку.

Головною метою діяльності щодо впровадження таких програм є розвиток обдарованої особистості, здатної до життєвого, зокрема професійно-освітнього самовизначення, саморозвитку та самореалізації в різних сферах життєдіяльності. Основними напрямками освітньо-виховного процесу в роботі з обдарованими дітьми має бути організаційно-методичне та наукове забезпечення програми; створення оптимальних умов для інтелектуального, духовного, морально-етичного розвитку дітей у навчально-виховному закладі; робота з родинами обдарованих дітей [3].

Одним із напрямів роботи педагогічного колективу, що виховує обдаровану особистість, є створення умов для повної реалізації дитиною власних здібностей. Усі навчально-виховні програми мають враховувати принцип наступності, тобто переходу вихованця з одного навчально-організаційного рівня на інший [4].

Залежно від освітніх потреб кожної дитини, її пізнавальних можливостей та мотивів, здібностей і нахилів вибудовується особистісна освітня траєкторія одержання освіти. У цьому контексті збільшується

питома вага індивідуалізованих форм роботи з дітьми в поєднанні з груповими і колективними. Педагог обирає форму та структуру навчальних занять, методи навчання, керуючись їх педагогічною доцільністю.

Вважаємо, що робота з обдарованими дітьми вимагає від педагогів особливих професійних та особистісних якостей, високорозвинутої психолого-педагогічної компетентності, індивідуально-особистісного ставлення до учня, позитивної Я-концепції. Учитель, який працює з обдарованими, повинен бути доброзичливим і чуйним, уміти будувати педагогічну діяльність на основі результатів психодіагностики особистості дитини, з огляду на її індивідуальні й вікові особливості, мати схильність до самоаналізу. Бути цілеспрямованим і наполегливим, володіти емоційною стабільністю. Доцільно, щоб учитель був талановитим і мав би додаткову спеціальність.

Досвід показує, що взаємодія вчителя й дитини найчастіше будується лише на основі нормативно-рольових позицій (суб'єкт-об'єктні відносини): «Я – вчитель і, відповідно, я – вчу, передаю знання; ти – учень і, відповідно, ти вчишся, засвоюєш знання». Проте в роботі з обдарованими дітьми має бути інший стиль взаємодії: «Ми – дві особистості, двоє рівноправних людей (суб'єкт-суб'єктні відносини), ми разом відкриваємо, досліджуємо цей світ». А для цього педагог повинен реально усвідомлювати себе суб'єктом, відрізнитися яскраво вираженим прагненням до саморозвитку й самоактивізації, вірою у власні сили, самоповагою, сміливістю та енергійністю, схильністю до експериментування, творчим стилем діяльності. У такій партнерській взаємодії вплив вчителя здійснюється не через повчання (роби так і не роби цього), а через трансляцію своїх цілей на життєві цілі й цінності своїх учнів – колег по творчості.

Видатний педагог Василь Сухомлинський стверджував: «У кожній дитині дрімають задатки будь-яких здібностей. Ці здібності, як порох: щоб їх запалити, необхідна іскра». Дійсно, система освіти має забезпечувати підтримку обдарованих дітей та молоді, розвивати в них творчі здібності, виховувати творчу, інтелектуальну особистість. Саме розвиток природних здібностей і обдарованості, а не засвоєння предметно – дисциплінарних знань є метою діяльності навчального закладу [6].

Висновки. Отже, обдарованість – це комплекс особливих якостей людини, що роблять її унікальною, самобутньою, але потребують систематичного розвитку, вдосконалення та практичної реалізації. Дорогу до вершини власної творчості кожний учень готовий пройти за умови, якщо педагоги та батьки віритимуть у його сили, підтримуватимуть його та любитимуть.

Високі результати виховання обдарованої дитини слід реалізувати через залучення її до участі у районних, міських, обласних, всеукраїнських конкурсах, фестивалях, виставках, акціях, експедиціях, науково-дослідницької роботи в межах шкільної програми. Це дає можливість дитині оцінювати саму себе на фоні інших, так само обдарованих індивідів, аналізувати себе, удосконалюватися.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 202. – № 26.
2. Мазоха Д. С. Педагогіка : навч. посібник / Д. С. Мазоха, Н. І. Опанасенко. – К. : Центр навчальної літератури. – 2005. – 232 с.
3. Малахов В. А. Цінність як категорія культури / В. А. Малахов // Філософська думка. – 1982. – № 5. – С. 76–85.
4. Светлова Т. Обдаровані і здібні учні: особлива робота вчителя / Т. Светлова // Газета Педагогічна трибуна. – 2011 р., грудень. – № 12.
5. Чудновский В. Э. Как учитель должен относиться к одаренности / В. Э. Чудновский, В. С. Юркевич // Обдарована дитина : науково-практичний освітньо-популярний журнал. – 2004. – № 8. – С. 10–16.
6. «Завуч» : Газета для заступників директора / В. Корнюшкіна. Розвиток розумової обдарованості в інноваційній діяльності закладу освіти. – К. – 2011. – 7 с.

УДК 37(09):371.4

О. О. Штань

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

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ЗМІСТОВІ ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ЗА ІДЕЯМИ А. С. МАКАРЕНКА

Ідея різновікового колективу стала однією з головних теоретико-методологічних проблем, пов'язаних із творчою спадщиною А. С. Макаренка. У сучасних умовах такий досвід зосередився у рамках діяльності різноманітних дитячо-юнацьких громадських організацій, що складають розгалужене та впливове позаформальне середовище соціуму.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку постіндустріального суспільства питання організації змістовного дозвілля і виховання дітей у позаурочний час як одного зі шляхів превентивного виховання залишаються проблемними. У результаті економічної, соціально-політичної нестабільності суспільства та несприятливих сімейно-побутових відносин збільшується кількість дезадаптованих і бездоглядних дітей, зростають прояви правопорушень, злочинності, наркоманії, алкоголізму тощо.

Однак історія вітчизняної педагогіки має неперевершений у світовій практиці досвід ресоціалізації зазначеного контингенту дітей, що був здійснений А. С. Макаренком – найвідомішим уродженцем Сумщини. Його виховна система, створена як педагогічне середовище із соціально позитивним спрямуванням, була орієнтована на самореалізацію й самовдосконалення кожного вихованця, всебічне виховання і становлення особистості.

Аналіз наукових досліджень. Ідеї А. С. Макаренка мали вплив на розробку концепцій виховання: оптимізації виховного процесу (Ю. К. Бабанський, Г. Н. Філонов), поєднання наукової освіти з громадсько-корисною продуктивною працею (С. Я. Батишев, П. Р. Атутов), морального виховання (Н. І. Болдирев, І. Ф. Харламов), колективу і особистості (О. О. Бодальов, Л. І. Новикова). Особливе значення має концепція цілісного навчально-виховного процесу (Л. Ю. Гордін, В. С. Ільїн, Ю. П. Сокольников).

Проблема взаємодії дітей різного віку стала предметом таких сучасних науковців як: Л. О. Крапівіна, Є. О. Смирнова, Н. П. Флегонтова, Б. З. Вульфів.

Виклад основного матеріалу. В сучасних умовах ідеї та досвід А. С. Макаренка стають надзвичайно актуальними і знаходять своїх послідовників. Одним із них став Є. В. Анохін – організатор і беззмінний керівник Сумського різновікового дитячого соціально-педагогічного центру «Сигнал», дві третини вихованців якого є дітьми з неповних, малозабезпечених родин чи визнані важковиховуваними.

Дитячий соціально-педагогічний центр «Сигнал» було засновано у 1980 році при кафедрі педагогіки та психології Сумського державного педагогічного інституту як громадську структуру, що мала на меті допомогти забезпечити зв'язок зі школами під час практики. Тимчасова участь дітей у проведенні травневих інструктивних зборів з підготовки студентів до літньої педагогічної практики поступово перетворювалась у безперервну річну діяльність. Ініціатором і беззмінним керівником організації виховного впливу через змістовну діяльність дітей у різновіковому об'єднанні став досвідчений викладач і активний учасник вожатського руху – Анохін Євген Васильович – викладач кафедри психології СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Головними напрямками роботи «Сигналу» стали громадянська освіта, національно-патріотичне виховання молоді, розвиток волонтерського руху, фізичний розвиток та гартування підростаючого покоління, організація змістовного літнього відпочинку та оздоровлення школярів і дітей сиріт.

У грудні 2010 року ДСПЦ «Сигнал» відзначив своє 30-річчя. За цей термін його вишкіл пройшло більше 1,5 тисячі «сигнальників», сорок вісім вихованців Центру навчаються або отримали педагогічну освіту. «Сигнал» об'єднав офіційні дитячо-юнацькі громадські організації, став місцем де проходять практику студенти, працюють волонтери, займаються сто двадцять вісім дітей та підлітків із восьми шкіл обласного центру.

Сучасний ДСПЦ «Сигнал» – це об'єднання різноманітних дитячо-юнацьких організацій: «Волонтери ДСПЦ», «Ліцей Сузір'я», «Юні футболісти аматори Сумщини (ЮФАС)», «Скаути ЕСкО», зміст діяльності яких спрямовано на всебічний гармонійний розвиток особистості, виховання громадянської позиції, толерантності у стосунках, набуття досвіду спільних успішних дій.

Неформальне, різновікове об'єднання завжди відкрите до оточуючого середовища. Всі громадські організації за своїми статутними та програмними положеннями спрямовані на діяльність, що змінює середовище на краще. Основними напрямками зміни соціально-виховного середовища в ДСПЦ «Сигнал» визначено: інтелектуальне, національно-патріотичне, фізичне виховання.

Інтелектуальний розвиток особистості. Кожна дитина потребує розвитку, освіта – це старт у власне майбутнє. Активність дитячих думок стає найголовнішою передумовою свідомого ставлення до навчання, розвитку глибоких знань і тонких інтелектуальних взаємин у колективі. А. С. Макаренко значну частку своєї діяльності приділяв створенню колективної атмосфери інтелектуального різновікового спілкування вихованців, стверджуючи, що її позитивний вплив проявлявся в кожній особистості вихованця, стимулюючи його творчість та взаємодію, швидку передачу трудових умінь, навичок та особистого досвіду життя [1, с. 37].

На сучасному етапі навчальний процес відбувається в умовах «інформаційної революції», що висуває у якості провідного завдання освіти – «навчити вчитися». Сформувати стійку позитивну мотивацію до навчання допомагає цікава діяльність громадських об'єднань освітнього спрямування.

Дитячо-юнацька громадська організація «Ліцей «Сузір'я» зареєстрована у 2005 році. У вільний час діти 5–8 класів вивчають математику, астрономію, наукову фантастику, винахідництво, інформатику. Вибір предметів не випадковий. Вони становлять ефективний інтегрований комплекс навчальної діяльності, який залучає не тільки різноманітні сфери знань, але й задовольняє потяг сучасних підлітків до таємниці, винахідництва, пригод, романтики, випробувань.

Отже, відвідуючи заняття громадського ліцею, вихованці об'єднуються в групи і навчаються проводити експериментальні дослідження, аналізувати їх результати, реалізовувати й захищати власні освітньо-пошукові проекти. Спілкування дітей різного віку дає змогу збагатити досвід кожної дитини через різновікову взаємодію, сприяти пізнанню дитиною себе й інших, оточуючий світ. Чим більш різнобічним і багатшим є спілкування дитини з дорослими та дітьми, тим успішніше відбувається її розвиток.

Фізичне виховання й популяризація здорового способу життя. Сучасні діти потребують особливої турботи про їх фізичний розвиток, заняття спортом, виховання вмінь долати труднощі, змагатися за перемогу, досягати найкращих результатів, протидіяти шкідливим звичкам. Звертав

на це увагу і А. С. Макаренко. Кожен день у закладах педагога починався ранковою зарядкою на свіжому повітрі, незалежно від погоди. Велике значення надавалося туристичним походам: колоністи й комунари пройшли весь Крим, Кавказ, Україну, здійснили подорож по Волзі. Систематично проводилися заняття зі спортивної та художньої гімнастики, акробатики. Колоністи любили спорт: лижі, ковзани, футбол, теніс тощо. Кожен комунар мав складати нормативи ГТО [6, с. 267–268].

Серед вихованців «Сигналу» найулюбленішою спортивною грою є футбол. В 2005 році була зареєстрована дитяча громадська організація «Юні футболісти аматори Сумщини» (ЮФАС), яка об'єднала дев'ять команд трьох вікових груп і мала за мету популяризацію аматорського футболу серед дітей та підлітків. Головними формами роботи ЮФАС стали турніри, змагання, спортивний літній наметовий табір. Юні аматори футболу беруть участь у міжнародному різдвяному турнірі, зустрічаються з однолітками м. Суми та Сумського району. Різними формами змагань та літнього відпочинку ЮФАС охоплює більше 180 дітей та підлітків, залучає до роботи 14 громадських тренерів.

Отже, систематична, спланована робота з дітьми та підлітками, які не тільки вболівають за улюблені команди, але й самі активно займаються спортом, фізкультурою, дозволяє зміцнити тіло й дух вихованців. Бажання займатися улюбленою справою об'єднує в собі, також, різноманіття ігор, мандрівок, екскурсій, які загартовують, зміцнюють, дисциплінують дитину.

Громадянське та національно-патріотичне виховання. Виховання патріотів України ґрунтується на вивченні вітчизняної історії та національної культури. А. С. Макаренко наголошував на потребі формування в дітей громадського обов'язку, відповідальності, почуття гордості за свою Батьківщину і за свій народ.

У діяльності ДСПЦ «Сигнал» громадянське виховання набуло значного поширення. Усвідомлюючи, що громадська активність різновікових об'єднань є важливою складовою життя сучасного суспільства і дозволяє вирішувати проблеми громади, «сигнальники» долучилися до різносторонньої суспільно-корисної роботи.

З 1991 року особливу увагу керівництва ДСПЦ «Сигнал» привернув скаутський рух. Існування скаутингу, як розповсюдженої у світі виховної системи, привертало увагу не тільки новизною підходів до виховання особистості, але й відповідністю змісту діяльності різновікового об'єднання самого Центру «Сигнал».

З 1995 року в Україні було розпочато активний розвиток дитячого юнацького руху. Головні ініціативи дитячо-юнацьких об'єднань були спрямовані на турботу про свою Батьківщину, її зміцнення й прогрес

У 2004 році ФДО та скаути ДСПЦ «Сигнал» запровадили спільний партнерський соціальний проект «Європа – вектор», який був підтриманий грантом Європейського Союзу в рамках Проекту «Розвиток громадянського суспільства в м. Київ та обраних регіонах України». Робота двох громадських організацій була спрямована на сприяння формуванню мережі громадських об'єднань у п'яти районах Сумської області за допомогою спільної діяльності в літньому наметовому таборі біля с. Курган Лебединського району. Різновікові групи учнів готувались до участі в спільних справах, які вони могли обрати за уподобаннями та усвідомленням їх важливості для життя місцевих громад.

Участь у суспільно-корисній і громадській діяльності було продовжено в 2006 році, коли ДСПЦ «Сигнал» отримав грант на реалізацію проекту «Громадська освіта соціального спрямування», наданого МАТРА-КАП (Нідерланди). Метою проекту є фінансова підтримка діяльності місцевих громадських організацій щодо побудови плюралістичного, демократичного та конституційного суспільства. У проекті взяли участь 360 дітей та підлітків, 34 волонтери з восьми шкіл м. Суми та Сумського району, [3]. Проект отримав позитивну оцінку та продовжує здійснюватись.

Досвід реалізації ДСПЦ «Сигнал» двох соціально орієнтованих проектів, систематична діяльність за програмою скаутингу загальна волонтерська діяльність переконливо довели, що змістовна, плідна, соціально зорієнтована проектна праця формує високий рівень національної свідомості дітей, викликає почуття гордості й самоповаги від участі у державній справі, сприяє формуванню справжнього патріотизму.

Висновки. На сучасному етапі розвитку українського суспільства, що характеризується складними соціально-політичними умовами, актуальність теми різновікового спілкування та взаємодії у позаформальному середовищі залишається незмінною. Як засвідчує досвід діяльності А. С. Макаренка та дослідженого нами Сумського ДСПЦ «Сигнал» (керівник – Є. В. Анохін), найбільш вдалою організаційною формою, що дозволяє успішно здійснювати взаємопов'язані процеси виховання й соціалізації особистості, є саме позаформальне різновікове об'єднання. Історія становлення Сумського дитячого соціально-педагогічного центру «Сигнал» демонструє розвиток саме такого об'єднання. Загально-теоретичною основою діяльності «Сигналу» стала творча розробка ідей А. С. Макаренка щодо створення педагогічного виховуючого середовища із соціально позитивним спрямуванням, складовими якого виступають: широка й різноманітна суспільнозначуща діяльність, взаємозалежність, життя колективу як великої родини і повага до кожного її члену.

Сучасний ДСПЦ «Сигнал» – це об'єднання різноманітних дитячо-юнацьких організацій, зміст діяльності яких спрямовано на всебічний гармонійний розвиток особистості, виховання громадянської позиції, толерантності, вміння жити і досягати успіху разом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анохин Е. В. Психолого-педагогические особенности деятельности детских разновозрастных объединений / Е. В. Анохин. – Сумы : СГПИ 1998. – 43 с.
2. Анохін Є. В. Розвиток інтелектуальної діяльності підлітків в позашкільному середовищі / Є. В. Анохін, В. В. Чайка // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції циклу «ІТМ*плюс». – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. – С. 11–13.
3. Анохін Є. В. Досвід роботи дитячого соціального центру «Сигнал» з важковиховуваними дітьми / Є. В. Анохін // Важковиховуваність: сутність, причини реабілітація : навч. посіб. для соціальних педагогів та практичних психологів освітніх закладів / за ред. О. М. Полякової. – Суми : Університетська книга, 2009 – С. 175–179.
4. Крапивина Л. А. Воспитательная система разновозрастного объединения : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Лариса Александровна Крапивина. – Екатеринбург, 2006. – 261 с.
5. Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса / А. С. Макаренко / Пед. Сочинения в 8-ми томах : Т. 1 / Сост. Л. Ю. Гардин, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.

РОЗДІЛ V. ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ: ПОШУКИ ІННОВАЦІЙНИХ РІШЕНЬ

УДК159.92:37.036:159.928-053.6

О. А. Гаврикова

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

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

У статті визначено чинники, що зумовляють природу і прояв творчих здібностей особистості. Наведено результати емпіричного дослідження особливостей розвитку творчих здібностей у підлітковому віці.

Постановка проблеми. Одним з найважливіших завдань психологічної науки на сучасному етапі розвитку є вирішення проблеми формування творчої особистості, адже розвиток у людей творчого способу мислення давно перетворився в соціальну необхідність. Нові умови і перспективи розвитку суспільства, загальні тенденції науково-технічного й економічного прогресу висувають все нові й нові вимоги до підготовки підростаючого покоління, що стане в майбутньому запорукою успішного існування людської спільноти.

Аналіз актуальних досліджень. Цю проблему вивчали такі відомі психологи як: Я. Пономарьов, О. Лук, В. Дружинін, Д. Богоявленська, В. Моляко, В. Юркевич, В. Андреев, А. Маслоу, К. Роджерс та інші. Вони займалися дослідженням особливостей розвитку творчих здібностей. Але не всі особливості розвитку творчих здібностей у підлітковому віці були до кінця обґрунтовані, тому проблема потребує подальшого вивчення.

Мета статті – визначити чинники, які впливають на формування і прояв творчих здібностей у підлітків. З'ясувати особливості розвитку творчих здібностей у підлітковому віці.

Виклад основного матеріалу. Для розвитку творчих здібностей важливе значення має підлітковий вік, оскільки саме цей вік є сприятливим періодом для розвитку творчості як стійкої характеристики

особистості [3]. Головною особливістю підліткового віку є усвідомлення власної індивідуальності, несхожості, неповторності. Для старших підлітків саме особистісні якості стають особливою цінністю. Також важливі ситуації, що пов'язані з напруженням і ризиком [4].

Складність і проблема вивчення розвитку і формування творчих здібностей у підлітковому віці обумовлена великим числом різнопланових чинників, що визначають природу і прояв творчих здібностей. Дослідники цієї проблеми визначають три основні групи, що об'єднують ці чинники. Перша група включає природні задатки та індивідуальні особливості, що визначають формування творчої особистості. Друга об'єднує в собі всі форми впливу соціального середовища на розвиток і прояв творчих здібностей. Третя групам – це залежність розвитку творчих здібностей від характеру і структури діяльності [1].

Ми висунули припущення, яке передбачає, що розвиток творчих здібностей підлітків визначається сукупністю зовнішніх і внутрішніх умов, де під зовнішніми умовами розуміється збагачене творче середовище, різноманітність творчої активності, психологічний супровід творчої активності. А під внутрішніми умовами – відкритість підлітка для нового досвіду, усвідомлення цінності і позитивна самооцінка особистості та творчості, оптимізація особистісних характеристик. Для перевірки цієї гіпотези ми провели емпіричне дослідження до якого було залучено 15 підлітків віком 14–15 років оскільки рішення даної проблеми має особливе значення саме для старшого підліткового віку, тому, що переважно цей вік є сприятливим періодом для розвитку творчості як стійкої характеристики особистості. Це обґрунтовано рядом експериментальних робіт [1; 2; 3]. Базою для дослідження була Путивльська ЗОШ I-III ступенів № 1 Сумської області.

Для того, щоб розв'язати цю проблему нами було розроблено анкету, та підібраний комплекс стандартних методик: «Самооцінка творчого потенціалу особистості» [5, 65-67], «Діагностика творчих здібностей (Є. Е. Тунік)» [5, с. 25–299], «Діагностика рівня невербальної креативності» [5, с. 20–23].

Отже, провівши аналіз проведених методик, ми дійшли висновку про те, що найбільшого значення для творчого розвитку особистості має саме такий показник як «схильність до ризику». Це з'ясувалося нашому дослідженні за допомогою методики «Діагностика творчих здібностей (Є. Є. Тунік)». У 78% підлітків, які брали участь у дослідженні, показники схильності до ризику були вищі за середні. І саме у цих підлітків був визначений високий рівень творчих здібностей.

Одним із психологічних процесів який тісно пов'язаний з процесом творчості, є уява. Особливо інтенсивно виражений цей процес в дитинстві і у ранньому підлітковому віці, але поступово він втрачає свою яскравість і силу [4]. Це відбувається за рахунок того, що в період навчання ця функція втрачає свою значущість і не розвивається, і щоб запам'ятати якесь правило або інформацію, уява і фантазія не потрібні. Підліток поміщений у світ реальності, пов'язаної зі своєю навчальною діяльністю, а у фантазії йде щось, що ніяк не пов'язано з діяльністю дитини. Це було підтверджено нашим дослідженням. Проаналізувавши анкету і методики, з'ясувалось, що в багатьох підлітків немає часу на те, щоб розвивати свої творчі здібності, в результаті чого виявилось, що їхні показники рівня уяви нижчі за показники рівня уяви тих, хто займається творчою діяльністю. Тому відправною точкою для розвитку уяви може стати спрямована активність, тобто включення уяви підлітка у вирішення якоїсь проблеми, завдання.

Необхідною психологічною умовою для розвитку творчих здібностей є створення атмосфери, сприятливої для прояву нових ідей і думок, розвиток почуття психологічної захищеності та позитивної Я-концепції. Відомо, що підлітки, які мають низьку самооцінку, часто не можуть реалізувати своїх здібностей [2]. Це підтвердилося нашим дослідженням. Після аналізу даних методики «Самооцінка творчого потенціалу особистості» був зроблений такий висновок, що значна частина досліджуваних осіб (46%) має творчий потенціал, якості, які дозволяють творити, але вони мають занижену самооцінку, страх, боязнь невдачі, вони недооцінюють свої можливості, що сковує їхню уяву – основу творчості, отже і показники рівня розвитку творчих здібностей у них виявилися нижчі (на 30%), ніж у впевнених у собі і готових йти на ризик підлітків.

Висновки. Отже, аналіз теоретичних досліджень і проведення нашого дослідження дозволив визначити, що дійсно розвиток творчих здібностей підлітків залежить від рада-умов, а саме: від переважаючого роду діяльності, від оточуючого середовища (сприятливого або не сприятливого для розвитку творчої особистості), можливостей для творчого розвитку, а також від особистісних характеристик підлітка таких як самооцінка, власні цінності, схильність до ризику. Отже, особливості розвитку творчих здібностей мають інтегративний характер в якому переплітаються мотиваційні, когнітивні, евристичні, операційні та інші чинники.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Издательство «Питер», 1999. – 368 с.
3. Юркевич В. С. Одаренными ребенок: иллюзии и реальность / В. С. Юркевич. – М. : Просвещение, 2000. – 136 с.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский // Психология : классические труды. – № 3. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
5. Шарий В. А. Психодіагностика креативної особистості : практичний посібник / В. А. Шарий. – 2012. – 51 с.
6. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов Г. М. Мануйлов. – М., 2002.

УДК 371.315.6:37.025

А. А. Корж

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

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНО-ТВОРЧИХ УМІНЬ УЧНІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкривається проблема формування пізнавально-творчих умінь у навчальній діяльності. Наведено методи для удосконалення цих умінь у школярів. Визначено роль самостійної роботи учня, розв'язування творчих задач у активізації їх пізнавально-творчої діяльності.

Постановка проблеми. В період бурхливого науково-технічного розвитку, швидкого росту наукових знань і їх широкого застосування у виробництві, однією з головних задач навчання стає розвиток творчого

мислення, пізнавальних здібностей учнів, вміння самостійно поповнювати свої знання. Розв'язання цієї задачі органічно пов'язане з активізацією навчання, з розробкою систем, методів і прийомів навчання, що спрямовані на формування пізнавальної активності учнів, засвоєння ними навчального матеріалу, розвиток інтелектуальних здібностей учнів і вміння працювати з сучасною технікою. Це означає, що розвиток змісту і організація процесу навчання повинні здійснюватись на основі діяльнісного підходу і гуманітаризації процесу навчання. Це, крім іншого, означає, що в методиці повинен бути здійснений кардинальний перехід від інформаційно-пояснювального підходу, орієнтованого на передачу готових знань, до діяльнісного підходу, спрямованого не тільки на засвоєння знань, а й на способи цього засвоєння, на зразки та способи мислення і діяльності, на розвиток пізнавальних сил і творчих здібностей учнів, на розвиток і виховання так званого «планетарного мислення». Адже діяльність є основним фактором розвитку і самовизначення особистості.

Аналіз актуальних досліджень. У психологічній літературі відмічаються перші спроби створення теорії творчості між XIX та XX століттями. Одним із перших авторів теорії творчості був С. О. Грузенберг. Але навіть він сам не зміг назвати свою теорію науковою. З його ж точки зору це скоріше було зібрання окремих фактів та випадкових емпіричних даних, які були взяті із фізіології нервової системи, невропатології, літератури, мистецтва тощо. Це зібрання доповнювали також окремі уривки автобіографій та самоспостережень відомих на той час творців [2, с. 125].

Проблему розвитку творчих здібностей суб'єктів пізнавальної діяльності досліджували філософи В. Овчинников, Б. Новиков, В. Табачковський, І. Бичко, І. Горак, І. Надольний, М. Горлач, О. Шумилін, Я. Пономарьов та інші.

На розвитку творчих умінь суб'єктів самостійної пізнавальної діяльності акцентують увагу в педагогічних дослідженнях К. Ушинського, В. Сухомлинського, Л. Занкова, В. Давидова, В. Онищука, М. Мамутова, М. Скаткіна, Б. Коротяєва.

Мета статті – проаналізувати сутність і шлях формування пізнавально-творчих умінь учнів під час їх навчання в загальноосвітній школі.

Виклад основного матеріалу. У «Філософському словнику» дається таке означення творчості: «Творчість – процес людської діяльності, що створює якісно нові матеріальні і духовні цінності» [7, с. 405].

Психолог А. Г. Спіркін розглядає творчість як «мислинневу і практичну діяльність, результатом якої є створення оригінальних, неповторних цінностей, встановлення нових фактів, властивостей, закономірностей, а також методів дослідження і перетворення матеріального світу та духовної культури...» [6, с. 322]. Як бачимо, дане визначення творчості вже прямо стосується вищого (творчого) рівня пізнавальної та наукової діяльності.

Н. Роджерс, який займається експресивною терапією, прагнення людини творити пояснює тим, що «творчість подібна волі, спробувавши її одного разу, ти вже ніколи більше не зможеш жити без неї. Це трансформуючий, цілющий процес... Коли накладаються обмеження на нашу творчість, ми хворіємо, стаємо напруженими, тупіємо» [5].

Науковці вважають, що творча особистість може бути сформована й розвинена за умов застосування стимулюючих засобів пізнавально-творчої діяльності з урахуванням мотивації навчання (Г. Костюк, П. Підкасистий, Г. Щукіна, В. Заботін, П. Зінченко, З. Калмикова, Т. Кукрявцев). Зважаючи на те, що результативність навчального процесу залежить від «дії внутрішніх стимулів і мотивів навчальної діяльності й інтенсивності зовнішніх (суспільних, педагогічних, моральних, матеріальних та ін.) стимуляторів» [3, с. 122], то одним із важливих етапів у роботі викладача є стимулюючо-мотиваційний, спрямований на формування позитивної мотивації пізнавально-творчої діяльності учнів.

Відразу ж зазначимо, що для педагогічних цілей важливим є не стільки створення дитиною (учнем) «дещо нового, нешаблонного», а сам процес творчості, в ході якого здійснюється процес розвитку суб'єкта цієї діяльності, тобто дитини. Психолог Я. П. Понамарьов пише, що «процес взаємодії суб'єкта з об'єктом веде до виникнення двоякого роду продуктів, які виявляються у видозмінах як суб'єкта так і об'єкта».

Творча активність, на відміну від діяльності, може виникати в процесі здійснення останньої й пов'язане з породженням «побічного продукту», що і

є в підсумку творчим результатом. Для творчої людини найбільшу цінність представляють побічні продукти діяльності, щось нове й незвичайне, для нетворчого важливі результати по досягненню мети, а не новизна.

Сформована пізнавальна активність учнів є необхідною, але не достатньою умовою розвитку творчої особистості. Другою важливою умовою ефективності навчального процесу та розвитку в учнів творчих здібностей є самостійна робота.

На сучасному етапі розвитку освіти відбувається значне підвищення ролі самостійної роботи учнів. Пов'язано це з такими відомими причинами:

- а) великим потоком інформації;
- б) коротким проміжком часу, який дається на опанування цієї інформації;
- в) зменшенням кількості навчальних годин з деяких дисциплін, що призводить до скорочення навчальних програм [1].

У зв'язку з цим, педагогічні колективи працюють над тим, щоб учні навчились самостійно працювати, систематично поновлювати свої знання, орієнтуватись в потоці наукової інформації. Диференціація вивчення наук дає можливість систематично залучати учнів до самостійної пізнавальної діяльності на різних етапах навчання. Це дає змогу сформувати у школярів пізнавальні вміння та інтерес.

Відомо, що важливим засобом формування інтелектуально розвиненої творчої особистості є творчі задачі. Це неординарні задачі, в яких сформульовано певну вимогу, що виконується на основі знання законів, але відсутні прямі чи непрямі вказівки на ті явища, закономірностями яких слід скористатися для розв'язування цих задач.

Я. П. Пономарьов пропонує в розв'язанні творчої задачі виділяти дві основні фази:

1) фазу інтуїтивного пошуку та отримання інтуїтивного ефекту, інтуїтивного розв'язання (тобто фазу, яку в минулому іноді називали «психологічним» розв'язанням);

2) фазу його вербалізації, формалізації (тобто ту, яку відповідно зв'язували з «логічним» розв'язанням) [4, с. 194].

Результати будь-якої діяльності, в тому числі і діяльності, підпорядкованій розв'язуванню творчої задачі, не завжди співпадають із поставленими цілями. З одного боку, якась ціль може бути не досягнута або досягнута частково. З іншого боку, в ході діяльності можуть бути отримані непередбачувані, додаткові її результати. Причому ці додаткові результати діяльності можуть бути як бажаними так і ні. У зв'язку з цим, під час аналізу діяльності необхідно одночасно враховувати прямий її продукт і побічний.

Висновки. Динамізм, притаманний сучасному розвитку цивілізації, зростання соціальної ролі особистості, гуманізація та демократизація суспільства, інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки і технології в усьому світі – все це зумовлює необхідність перетворення освітньої системи. На основі дослідження можемо сказати, що формування пізнавально-творчих умінь є досить актуальною проблемою в педагогічній думці сьогодення. Вчителю потрібно більше приділяти часу для розвитку цих умінь, адже в умовах інформатизації і глобалізації існує попит на творчих і креативних людей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буряк В. К. Самостоятельная работа учащихся на уроках физики / В. К. Буряк. – М. : Прометей, 1991. – 134 с.
2. Грузенберг С. О. Психология творчества / С. О. Грузенберг. – Минск, 1923. – 265 с.
3. Кушнір В. Педагогічні умови формування творчих умінь математично обдарованих учнів / Василь Кушнір, Григорій Кушнір, Наталія Рожкова // Рідна школа. – 2010. – № 11. – С. 17-22.
4. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник / Н. Є. Мойсеюк. – К., 2001. – 608 с.
5. Пономарёв Я. П. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарёв. – М. : Педагогика, 1976. – 280 с.
6. Роджерс Н. Творчество как усиление себя / Н. Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 164–168.
7. Спиркин А. Г. О творческой силе человеческого разума / А. Г. Спиркин. – М. : Мысль, 1979. – 389 с.
8. Философский словарь / под ред. М. М. Розентш. – М. : Политиздат, 1972. – 496 с.

М. М. Маслій*Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка***ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ**

У статті на основі аналізу наукової літератури визначено та охарактеризовано поняття «професійний стрес». Визначено причини виникнення професійних стресів у суб'єктів праці.

Постановка проблеми. Зростання інтересу до професійних стресів останнім часом не випадкове, так як їх негативні наслідки впливають не тільки на психічне і фізичне здоров'я окремого працівника, а й на організаційне середовище і ефективність організації в цілому.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема професійного стресу в даний час розглядається як одна з найважливіших проблем не тільки в психології праці, але й багатьох інших галузях психології такими вченими як: В. А. Бодров, Т. В. Горобець, О. І. Жданов, О. М. Занковський, Л. А. Китаєв-Смик, А. Б. Леонова, В. Е. Орел, О. Б. Полякова, А. О. Прохоров, Т. В. Теміров, Ю. В. Щербатих, Р. Лазарус, Н. Віннер та ін. На думку багатьох вітчизняних і зарубіжних учених (В. А. Бодров, В. Е. Орел, А. О. Прохоров та ін.) прояви та наслідки професійного стресу особливо значущі для професій, пов'язаних зі сферою праці «людина-людина», таких як педагоги, медики, менеджери, соціальні працівники та ін.

Мета статті – зробити психологічну характеристику професійного стресу.

Виклад основного матеріалу. Професійний стрес – це емоційний стан людини, який викликається несподіваною та напруженою ситуацією у трудовому колективі, конфліктними взаємовідносинами, інтелектуальним і емоційним перевантаженням. В даний час він виділений в окрему рубрику в Міжнародній класифікації хвороб – МКБ-10: Z73: «стрес, пов'язаний з труднощами управління власним життям».

Відзначається, що у стресовому стані суб'єкти праці частіше припускається помилок, їм важко здійснювати цілеспрямовану діяльність, переключати і розподіляти увагу, спостерігаються труднщі у координації

рухів, неадекватність емоційних реакцій, виникає загальне гальмування чи повна дезорганізація діяльності.

Виникнення і переживання стресу залежить не стільки від об'єктивних, скільки від психологічних, суб'єктивних чинників, від особливостей самої людини, оцінки нею ситуації, зіставлення своїх можливостей з тим, що від неї вимагається, та ін. Ознаки, за якими можна визначити, що людина перебуває у стані стресу, діляться на три основні категорії: фізичні: хронічна втома, слабкість, порушення сну і дихання, холодні кінцівки, підвищена пітливість або сухість шкірних покривів, алергічні реакції, схильність до частих простудних захворювань, зміни апетиту, різкі зміни ваги, стійкі порушення кров'яного тиску і серцевого ритму; емоційні ознаки проявляються у неспокої, схильності до частих сліз, млявості та апатії, підвищеної стомлюваності, відчуття втрати контролю над собою і ситуацією; в байдужості до оточуючих і близьким, власного життя, підвищеної збудливості, занепокоєння, появі почуття безпорадності, агресивності, почуття паніки, постійної дратівливості і нервозності; поведінкові ознаки стресу відносяться до особливостей взаємодії людини з навколишнім світом: ослаблення пам'яті, порушення концентрації уваги, неможливість зосередитися, нездатність до прийняття рішень, постійне відкладання справ на потім, зловживання алкоголем, курінням, лікарськими препаратами, неувага до зовнішнього вигляду, нав'язливі рухи тощо.

На думку Д. Фонтана, стресори професійної діяльності варто розподілити на загальні і специфічні. До загальних стресорів бажано віднести: 1) відсутність наукового підходу до організації сумісної діяльності: безвідповідальність, неритмічність або відсутність системи в роботі; 2) недостатня кількість співробітників, що примушує інших працювати у виснажливому режимі. Обсяг роботи занадто великий і робота виконується або неякісно; 3) порушення режиму робочого часу. Має місце робота в понаднормові години, зміна ритму діяльності, що призводить до накопичення втоми, знесилення організму, психологічного вигорання; 4) статусні проблеми, пов'язані з низьким службовим статусом, низькою заробітною платнею, недостатніми перспективами кар'єрного зростання;

5) невизначеність і непередбачуваність розвитку подій в організації. Невизначеність може приймати вигляд швидких, непрогнозованих дій, які порушують стабільність функціонування колективу без пояснення необхідності змін.

Окремого розгляду вимагають специфічні професійні стресори, серед яких можна виокремити: 1) нечіткі функціональні обов'язки. Відсутність регламентації функціональних обов'язків ставить особистість в скрутну ситуацію: якщо вона бездіяльна, від неї вимагають активних дій, а якщо виявляє ініціативу, то звинувачують у перевищенні повноважень; 2) нереалістично високі домагання. Співробітник може чекати від себе дуже багато, примушуючи працювати в повну силу, у той же час залишаючись незадоволеним результатами діяльності. Ці нереалістичні домагання мають низку характеристик: а) використання категоричного імперативу: «У будь-якому випадку я повинен»; б) негативна самооцінка і самоприпущення: «Я отримав поразку, тобто я невдаха»; в) низька межа фрустрації, що випліскується висловами: «Я такого не витримаю», «Я цього не перенесу»; г) стан «катастрофи», який проявляється у висловах і установах: «Якщо ми цього досягнемо, то вважай, що всі зусилля пішли нанівець»; д) немотивовані узагальнення: «Якщо ми навіть цього не зробили, то вважай, що нічого не зробимо в майбутньому»; 3) ігнорування керівником думок підлеглого. Керівник своїми діями може викликати стрес у підлеглого тому, що може впливати на його життєдіяльність морально і матеріально: більша чи менша заробітна платня, премія, можливості кар'єрного зростання, безкінечні критичні зауваження; 4) особливості взаємодії з колегами по горизонталі можуть призводити до стресів у випадках психологічної несумісності, наявності яскраво виражених акцентуацій, різних поглядів на стратегію навчального підрозділу чи навчального закладу в цілому.

До специфічних стресорів можна віднести також позаслужбові стресори, викликані сімейними обставинами: поведінкою дітей, ревнощами, зрадою чоловіка або дружини, хворобою близьких родичів, фінансовими та побутовими проблемами тощо.

Уникнути і запобігти стресового стану на роботі можна, дотримуючись певних правил: режим праці і відпочинку; чітка характеристика обов'язків і розподілу роботи в колективі; збалансоване харчування та щоденні прогулянки на свіжому повітрі; складання системи пріоритетів у роботі; психологічна допомога на виробництві; створення доброзичливого клімату у колективі керівником.

Висновки. Професійний стрес – це порушення психологічного стану в результаті травмуючих обставин, негативних умов праці або інших аспектів трудової діяльності людини. Він здатний чинити істотний вплив на ефективність виконання обов'язків, професійне становлення та особистісний розвиток суб'єкта праці, його соматичне і психічне здоров'я. Неможливо повністю уникнути стресових ситуацій, але на основі виділених причин можна мінімізувати їх виникнення та оптимізувати умови праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бодров В. А. Психология профессиональной деятельности / В. А. Бодров. – М. : Пер Сэ, 2001. – 511 с.
2. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. – Спб. : Питер, 2009. – 336 с.
3. Климов Е. А. Введение в психологию труда / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2004. – 336 с.
4. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд. – М. : Педагогика-Пресс, 1998. – 440 с.

УДК 159.96-053.6:616.89-008.441.44

Л. М. Шумаєва

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

ПРИЧИНИ, МОТИВИ І УМОВИ СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

У статті здійснено спробу аналізу психологічних особливостей підліткового віку; охарактеризовано причини, мотиви та умови суїциду у підлітковому віці.

Постановка проблеми. Складності підліткового віку є серйозною педагогічною проблемою. Їх перша об'єктивна причина полягає у значній різниці між вимогами суспільства до дітей і дорослих, в різниці обов'язків і прав осіб, які належать до різних поколінь. Відомо, що «доросле» життя складніше, ніж життя дітей, і далеко не всі дорослі люди можуть підтримувати гармонійні відносини з оточуючими. Підліткам же

доводиться у відносно короткий період пристосуватися до нової ролі в суспільстві – ролі дорослої людини, з усіма її складностями й обов'язками. Але в той же час підлітки ще багато в чому залишаються дітьми.

Аналіз актуальних досліджень. Як зазначають у своїх працях науковці (О. Блінова, Г. Старшенбаум, С. Шебанова, К. Хоутен), розгляд проблеми у контексті підліткового віку надає їй особливої гостроти. Психофізіологічні особливості, притаманні підліткам, зумовлюють значну неконтрольованість суїцидальної поведінки [7, с. 115].

Мета статті – дослідити психологічні особливості підліткового віку, що можуть викликати ускладнення соціального буття підлітків, а також акцентувати увагу на мотивах та умовах суїциду в підлітковому віці.

Виклад основного матеріалу. Ускладнення соціального буття підлітків проходить у період швидкої фізіологічної перебудови організму. Зміни активності ендокринної системи призводять до виражених коливань вегетативних функцій (пітливість, почервоніння, блідість, схуднення та ін.). Підлітки стають емоційно нестійкими, вразливими. За таких несприятливих обставин реакції дитини подекуди набувають патологічної форми.

Другою об'єктивною причиною особливостей підліткового віку є виключно швидкий темп змін, що відбуваються в цей період у фізичному і психічному стані підлітка, характері реакцій на зовнішні подразники та інше. Необхідно зазначити, що підлітки та дорослі живуть у різному масштабі часу, а звідси виникають відмінності в оцінках одних і тих самих подій, явищ.

При цьому для дорослого в підлітках багато чого є несподіваним, незрозумілим, тим більше, що таким воно є часто і для самої дитини. Дійсно, з підлітком починають відбуватися зміни, сенс, а головне, необхідність яких для нього не завжди зрозумілі. У деяких підлітків виникає відчуття неприродності цих змін. Підлітки, особливо схильні до самоаналізу, не можуть одразу прийняти себе в новій якості, соромляться власної зовнішності.

Підлітки стають дуже вразливими до зауважень на їхню адресу. Слід підкреслити також і значення великих відмінностей в індивідуальних

темпах розвитку підлітків: у ступені зрілості між окремими школярами, учнями одного класу можуть становити 3–4 роки.

Третьою об'єктивною причиною особливостей підліткового віку є накопичення до цього часу проблем у вихованні, які раніше були непомітні через недостатню самостійність дитини і відносно нешироку сферу її діяльності та спілкування. Адже багато з того, що робить дитина, вона робить за бажанням дорослих. Система власних свідомих бажань формується в ній поступово. А підліток все в більшій мірі відчуває потребу діяти виходячи зі своїх внутрішніх побажань, проте його діяльність оцінюється оточуючими суворіше, ніж діяльність дитини. Саме тут і виявляються різноманітні дефекти виховання та розвитку особистості.

У першу чергу це порушення розвитку емоційної сфери. Наприклад, недостатній внутрішній зв'язок між сприйняттям та оцінкою якого-небудь явища і здатністю діяти відповідно до цієї оцінки. Фактично це означає слабкість механізмів волі. Проявом дефекту розвитку емоціональної сфери, що чітко проявляється в підлітковому віці, є і поверховість почуттів, їх швидке згасання, а також бідність емоціонального життя: обмежений перелік явищ, подій, що можуть викликати емоціональних відгук.

Другим дефектом виховання є безвідповідальність. Це невміння чи небажання людини передбачити чи врахувати наслідки своїх вчинків. Така особа не може уявити себе і навколишнє в період часу, який настане після скоєння нею тієї чи іншої дії, а відтак вона не може в певній мірі врахувати й результати свого вчинку та оцінити його значення. Усе це породжує в людині небажання зробити зусилля для того, щоб постаратися уявити в майбутньому результати своєї діяльності [1, с. 97].

Наступний важливий дефект виховання, який чітко проявляється в підлітковому віці, – недостатня впевненість в собі, підвищена тривожність. У їх основі лежать, перш за все, обмеженість соціальних зв'язків і недостатнє їх пізнання. Недостатність уваги, підтримки, заохочення з боку оточуючих веде до формування в дитині таких рис особистості, як невпевненість і тривожність, відсутність відчуття безпеки, захищеності.

Підлітковий період часто характеризується підвищеною втомлюваністю дітей. Втома розвивається в дві фази: протягом першої

виникає неспокій, протягом другої з'являється сонливість чи, навпаки, сильна збудженість.

Суїцидальна поведінка в підлітків часто пояснюється тим, що молодь, не маючи достатнього життєвого досвіду, не здатна правильно визначити мету свого життя і намітити шляхи її досягнення. Відомий російський вчений-фізіолог І. П. Павлов пояснював самогубство втратою «рефлексу мети». Він зазначив: «Рефлекс мети має величезне життєве значення, він є основною формою життєвої енергії кожного з нас [3, с. 27]. І. П. Павлов категорично відкидає думку про те, які всі особистості, що вчинили суїцидальну дію, є психічно хворими. Аналізуючи суїциди часто плутають поняття «причина», «умови» і «мотив».

Причина суїцидальної поведінки – поняття глибоке і складне – це все те, що викликає і обумовлює суїцид. А. Г. Амбрумова основною причиною суїцидальних дій вважає соціально-психологічну дезадаптацію особистості [5, с. 38]. Крім головної причини, можуть бути ще й другорядні: хвороба, сімейно-побутові труднощі та ін. Від причини варто відрізнити умови і мотив.

Причини самогубств, як правило, такі: депресивні стани (самогубство відіграє роль позбавлення від відчаю, безнадійності, незадовільності собою, безперспективного майбутнього); різноманітні прояви шизофренії або інших психозів; прийом токсичних та наркотичних речовин, коли виникають помилкові, ілюзорні уявлення, наприклад, здатність літати; акт помсти оточуючим; імітація, що призводить до летального кінця.

Найбільш типові мотиви суїцидальної поведінки у підлітків: переживання образи, самотності, відчуженості, неможливість бути зрозумілим; дійсна або уявна втрата батьківської любові, ревності; переживання, пов'язані зі смертю, розлученням, залишення батьками сім'ї; почуття провини, сорому, сумління совісті, хворобливе самолюбство, боязнь ганьби, приниження; страх покарання, небажання порозуміння чи принесення вибачення; любовні невдачі, сексуальні проблеми, вагітність у дівчат; почуття помсти, злоби, протесту; бажання привернути до себе увагу, викликати до себе інтерес, уникнути складної

ситуації, неприємних наслідків; співчуття товаришам, героям книг, або наслідування їх; проблеми зі здоров'ям [2, с. 25].

Під умовами розуміють такий комплекс явищ, який, хоча й не породжує конкретні наслідки, але виступає своєрідним підґрунтям для їх становлення і розвитку. Умови суттєво впливають не тільки на дії причин, а й на характер наслідків. Одні й ті ж самі причини в неоднакових умовах призводять до різних наслідків. Аналізуючи причини суїцидів, доводиться скрізь зустрічатися із залежністю їх від умов.

Мотив, на відміну від причини – це подія, яка стає поштовхом для дії причини. Мотив має зовнішній, випадковий характер і не слугує ланкою в ланцюзі причинно-наслідкових відносин. Тому аналіз мотивів самогубств не виявляє їх причин. А. Є. Личко до числа найчастіших причин суїцидів серед підлітків відносить: втрату коханої людини; стан перевтоми; уражене почуття власної гідності; руйнування захисних механізмів особистості в результаті вживання алкоголю, гіпогенних психотропних засобів і наркотиків; ототожнення себе з людиною, що вчинила самогубство; різні форми страху, гніву і печалі з різних приводів [4, с. 38].

О. Решетникова визначає наступні мотиви суїциду:

- пошук допомоги – більшість людей, що думають про самогубство, померати не хочуть. Самогубство розглядається як засіб отримати увагу, любов, піклування з боку оточуючих;
- безнадійність – життя не має сенсу і не видно перспектив у майбутньому. Втрачені надії змінити все на краще;
- численні проблеми – всі проблеми здаються глобальними і безнадійно не вирішуваними. Людина не може сконцентруватися, щоб розв'язати їх самотужки;
- спроба допомогти іншій людині – іноді людина вважає, що покінчивши із собою, забере із собою проблему і полегшить життя своєї сім'ї;
- бажання зробити боляче іншій людині – прагнення смерті, щоб викликати в іншій людині почуття провини і примусити її шкодувати про втрату;

– засіб вирішити проблему – людина розглядає самогубство як показник мужності і сили [6, с. 158].

Д. Д. Федотов відзначає, що суїцидальні спроби і наміри (за типом істеричних реакцій) частіше виникають у підлітків як відповідь на систематичне словесне приниження, ігнорування їхньої думки близькими, обмеження самостійності, як відповідь на конфліктні ситуації, пов'язані із зловживанням алкоголю і прийомом інших наркотичних засобів, унаслідок властивих цьому віку сексуальних проблем [8, с. 107].

Суїциди і замаху, обумовлені психічними розладами (афектно-шоківі і депресивні реакції), за даними психологів, частіше виникають внаслідок незаслуженого покарання або приниження, що йдуть під батьків і друзів, зневаженого почуття дружби і любові, виключення з різних причин з навчального закладу, зради.

Висновки. Отже, соціально-економічна ситуація, що склалася в Україні, вимагає термінового вирішення проблем психологічного захисту учнівської молоді.

Першочерговою умовою попередження самогубств серед учнів є ретельне психолого-педагогічне вивчення дітей, чиї особистісні риси створюють підвищений ризик суїциду, поглиблення рівня індивідуальної роботи з дітьми, розробка системи корекційних та профілактичних заходів, широка просвітницька робота з сім'ями.

Діти, які перебувають у кризовому стані, потребують підтримки всіх оточуючих: членів сім'ї, педагогів, однокласників, корекційної допомоги професіоналів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гживак-Качинська М. Посібник з методу Роршаха / М. Гживак-Качинська. – М., 2000. – 128 с.
2. Козлов В. В. Духовна криза – структура і динаміка / В. В. Козлов. – Ярославль, Яргу, 2003. – 32 с.
3. Козлов В. В. Интегративный підхід у сучасній психотерапії і психології / В. В. Козлов. – Яргу, 2000. – 428 с.
4. Козлов В. В. Методологічні аспекти інтенсивних інтегративних психотехнологій у соціальній психології кризового суспільства / В. В. Козлов. – Ярославль, Яргу, 2000. – 57 с.

5. Козлов В. В. Психотехнологии змінених станів свідомості. Особистісний ріст: Методи і техніки / В. В. Козлов. – М. : Изд-во Інституту психотерапії, 2001. – 384 с.
6. Піотровський Д. Діагностика по чорних плямах / Д. Піотровський – М., 1998. – 164 с.
7. Суїцид – даремна смерть / під ред. Д. Вассерман. – Одеса, 300 с.
8. Тиллих П. Мужність бути / П. Тиллих // Символ. – 1992 – 200 с.

УДК 159.923.3:612.176

І. М. Щербакова, Д. В. Виносун

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

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ РОЛІ САМООЦІНКИ У РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ

У статті проаналізовано роль самооцінки у формуванні професійного стресу. Подано результати емпіричного дослідження особливостей впливу самооцінки на розвиток професійного стресу та особливості його протікання у суб'єктів праці торгівельної галузі.

Постановка проблеми. Ефективність діяльності працівників будь-якої організації залежить від багатьох чинників, окреме місце серед яких має самооцінка суб'єктів праці. Самооцінка впливає на ефективність діяльності і визначає спрямованість подальшого розвитку особистості. Розрізняють завищену, адекватну та занижену самооцінку. Зрозуміло, що люди з різним рівнем самооцінки, по різному сприймають стресори та діють в стресових ситуаціях. Саме тому, у професійній діяльності необхідно враховувати особливості самооцінки суб'єктів праці та рівень їх протидії стресовим факторам (що особливо актуально в умовах кризового сьогодення).

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженням стресу займалися такі зарубіжні вчені, як: Дж. Грунберг, Г. Сельє, Л. Шан, Дж. Енджел, К. Симонтон та ін.). Глибокий аналіз теорій стресу, та впливу самооцінки на способи управління стресом провели такі вітчизняні вчені, як: В. Бодров, В. Євдокімов, А. Леонова, Л. Карамушка, В. Маріщук, В. Семиченко та ін.

Мета статті – визначити роль самооцінки у розвитку професійного стресу в суб'єктів праці торгівельної галузі.

Виклад основного матеріалу. Самооцінка – це оцінка особистості самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей. Належачи до ядра особистості, самооцінка є важливим регулятором її поведінки. Від самооцінки залежать взаємовідносини людини з оточуючими, її критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач. Самооцінка впливає на ефективність діяльності людини і подальший розвиток її особистості. Розрізняють завищену, адекватну та занижену самооцінку. Є зрозумілим, що суб'єкти праці з різним рівнем самооцінки будуть по-різному сприймати та діяти в професійних стресових ситуаціях.

Самооцінка – це своєрідні когнітивні схеми, котрі узагальнюють минулий досвід особистості і організують нову інформацію відносно даного аспекту «Я». Разом з тим, самооцінка, особливо якщо мова йде про здібності і потенційні можливості особистості, виражає певний рівень домагань. Самооцінка є засобом самовираження, створення в оточуючих більш приємного враження про себе. Особистість оцінює себе двома шляхами: шляхом співставлення рівня своїх домагань, з об'єктивними результатами своєї діяльності та шляхом порівняння себе з іншими людьми [1]. При цьому, чим вищий рівень домагань, тим важче їх задовольнити.

Успіхи та невдачі в професійній діяльності суттєво впливають на оцінку індивідом своїх здібностей (професійно важливих здібностей): невдачі зазвичай понижують рівень домагань, а успіхи підвищують їх. Не менш важливим є і момент порівняння: оцінюючи себе, індивід свідомо чи несвідомо порівнює себе з іншими, враховуючи не лише власні професійні досягнення, але і всю соціально-професійну ситуацію в цілому. Самооцінка суб'єктів праці не є постійною, вона змінюється в залежності від обставин (професійних ситуацій). Засвоєння нових оцінок може змінювати значення засвоєних раніше засвоєних цінностей. Певне досягнення у професійній діяльності або успіх, позитивно впливатимуть на самооцінку лише в тій мірі, в якій вони є важливими у системі загальних цінностей людини.

Не можна залишити осторонь той факт, що самооцінка впливання на протікання стресу та стресостійкість суб'єктів праці. Стрес – це напружений

стан організму, тобто неспецифічна відповідь організму на пред'явлену йому вимогу (стресову ситуацію). Психологічні проблеми, викликані стресом, обумовлюють незадовільне (неякісне, непрофесійне) виконання службових обов'язків, зниження самооцінки, супротив вказівками керівництва, нездатність зосереджуватися і приймати професійно виважені рішення, незадоволеність роботою. Ці наслідки стресу приносять прямі збитки організації.

Професійний стрес – це багатовимірний феномен, який виражається у фізіологічних і психологічних реакціях суб'єкта праці на складну робочу ситуацію. Високий рівень стресу робить також не завжди помітне, але абсолютно реальний вплив на продуктивність роботи працівників [2]. Під впливом стресу організм людини відчуває стресову напругу, але стрес – це не просто нервові напруження. Цей факт потрібно особливо підкреслити. Вчені схильні ототожнювати біологічний стрес з нервовим перевантаженням або сильним емоційним збудженням. Так Дж. Мейсон вважає, що спільним для всіх стресорів є активація фізіологічного апарату, відповідального за емоційне збудження, яке виникає при появі неприємних або загрозливих чинників [3].

Для визначення роль (впливу) самооцінки у формуванні професійного стресу у працівників торгівельної галузі, ми проводили експериментальне дослідження на базі торгівельного центру ТОВ «ЕКО» (м. Суми), у дослідженні взяли участь 37 респондентів, віком від 18 до 46 років, з них 11 чоловіків та 26 жінок. Для діагностичного інструментарію нами були обрані: методика дослідження самооцінки (Дембо-Рубінштейн); методика для визначення схильності до стресу; методика оцінки рівня професійного стресу. Кількісний аналіз отриманих даних проводився по кожній методиці. Отримані результати представлені у табл. 1.

Отже, нами було доведено, що самооцінка має суттєвий вплив на формування професійного стресу у працівників торгівлі, оскільки у досліджуваних з завищеною самооцінкою спостерігається високий рівень професійного стресу (75%) та пасивність в стресових ситуаціях (60%). У респондентів з заниженою самооцінкою, спостерігається високий рівень професійного стресу (90%) та у 45% досліджуваних спостерігається

висока схильність до стресових ситуацій. У суб'єктів праці з адекватною самооцінкою (85% респондентів) спостерігалася низька схильність до стресових ситуацій. 65% респондентів мають низький рівень професійного стресу.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз впливу самооцінки на формування професійного стресу у працівників торгівлі (%)

Критерії	Завищена самооцінка	Адекватна самооцінка	Занижена самооцінка
Низька схильність до стресу	5%	85%	10%
Висока схильність до стресу	35%	15%	45%
Пасивність до стресу	60%	0%	45%
Низький рівень професійного стресу	25%	65%	10%
Високий рівень професійного стресу	75%	35%	90%

Висновки. Аналіз психологічної літератури та експериментальне дослідження дозволяють дійти висновку про те, що професійний стрес є значною проблемою і потребує впровадження спеціальних корекційно-розвиваючих програм. Самооцінка суб'єктів праці відіграє значну роль у професійному житті, зокрема визначає рівень стресостійкості суб'єктів праці. Велика кількість професійних стресових ситуацій негативно позначається на ефективності роботи працівників, особливо тих, які мають завищену і занижену самооцінку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Варій М. Й. Психологія особистості / М. Й. Варій. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 592 с.
2. Мескон М. Х. Основи менеджменту / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі. – М., 1992. – С. 34–36.
3. Судаков К. В. Системні механізми емоційного стресу / К. В. Судаков. – М., 1981. – С. 56–59.

І. М. Щербакова, М. М. Прокопенко

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

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРИЧИН ВИРОБНИЧОЇ АВАРІЙНОСТІ

У статті вивчено причини аварійності. З'ясовано поняття «аварія», «аварійна ситуація». Розглянуто фактори, що впливають на аварійність, особливості травматичних ситуацій жінок та чоловіків, значення безпечної діяльності суб'єктів праці, мотиви діяльності.

Постановка проблеми. Дослідження даної теми хвилює нас з точки зору забезпечення безпеки. Безпека є одним з природних чинників існування живих систем, тому що без захисту від зовнішніх і внутрішніх небезпек не виживе жоден живий організм. Людина, створюючи власне місце існування, не встигаючи пристосовуватися до нових умов, забезпечує свій захист. Так відбувається і в даний час, коли люди більш всього страждають від ним ж створених небезпек. Наприклад, величезна кількість людей отримує інвалідність, стає хворими, гине в дорожньо-транспортних випадках, на виробництві. Походження небезпек може бути різним – природні, техногенні, антропогенні, біологічні, екологічні, соціальні. На сьогоднішній день ми часто зіштовхуємось з такими явищами як: аварія (ДТП, на виробництві, промислова, радіаційна, тощо), травматизація людей, нещасні випадки, професійні захворювання і т.п. Обрана тема недостатньо розглянута у науковій літературі, тому дана проблематика є актуальною, і потребує ретельного дослідження.

Аналіз актуальних досліджень. Серед зарубіжних психологів дослідженням психологічних причин аварійності займались: К. Марбе, С. Шеллоу, Х. Фітг, М. Шорн, О. Ліпман. Серед вітчизняних дослідників: В. О. Ачін, О. О. Алексєєв, В. І. Барабаш, С. С. Вальяжніков, М. С. Вітелес, С. Г. Геллерштейн, Д. І. Колодне, Є. Ф. Костюкова, Г. І. Нецький, Г. І. Плєссі, Д. І. Рейтинбарг, Й. Л. Цфасман, В. С. Шкрабак.

Мета статті – зробити психологічний аналіз причин виробничої аварійності.

Виклад основного матеріалу. Аварія – небезпечна техногенна пригода, що створює на об'єкті, на визначеній території або акваторії загрозу життю і здоров'ю людей і призводить: до руйнування будівель, споруд, обладнання і транспортних засобів; до порушення виробничого або транспортного процесу; до нанесення шкоди навколишньому природному середовищу. Нещасний випадок є результатом складної взаємодії різних факторів, а саме: суб'єкта з його матеріальними (фізичними) й ідеальними (цілями, уявленнями, мотивами та ін.) даними, матеріальних предметів і знарядь праці, а також матеріальних і соціальних умов її виконання [2].

Під виробничою травмою розуміють порушення анатомічної цілісності чи фізіологічних функцій тканин чи органів людини внаслідок механічного, теплового, хімічного або іншого впливу факторів виробничого середовища на організм людини у зв'язку з виконанням професійної праці, будь-якого виробничого завдання та громадського доручення. Аварійна ситуація – це ускладнення умов трудової діяльності, яке робить неможливим її виконання за раніше наміченим планом зважаючи на загрозу аварії. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, смертність від трудового травматизму займає третє місце у світі.

Розрізняють три види небезпек: невідомі; відомі, але яких можна уникнути; відомі і неминучі. Залежно від типу небезпечної ситуації працівник використовує різні стратегії поведінки. Основні причини аварійності та травматизму розподіляють за такими групами: напруженість праці, не типовість ситуації, особливості технічного забезпечення; негативний вплив санітарно-гігієнічних умов; соціально-психологічні умови. Психологічний аналіз спрямований на вивчення причин, пов'язаних з людським фактором. Це сукупність причин, які самі по собі не провокують аварійних ситуацій, але впливають на поведінку працівника таким чином, що він сам створює аварійні ситуації.

Крім загальних причин, на аварійність впливають і суб'єктивні, індивідуальні фактори. К. Марбе запропонував пояснювальну теорію, згідно з якою раніше отримані травми породжують нові аварійні ситуації. Він вважав, що особистість проживає «погані» і «хороші» періоди. Люди в

«погані» періоди з більшою ймовірністю потрапляють в аварійні ситуації, роблять помилки і отримують травми [4].

Встановлено, що за інших рівних умов у жінок травматичні ситуації виникають рідше, ніж у чоловіків, хоча порушень і помилок вони допускають більше. Разом з тим, жінки працюють більш надійно і безпечно тільки в нормальних умовах. В екстремальних умовах їх надійність зменшується. На сьогоднішній день є два загальних напрями у вирішенні проблеми створення психологічного настрою на безпеку: зниження рівня виробничих загроз шляхом створення безпечних знарядь, предметів та умов праці або ефективних засобів захисту, підвищення рівня індивідуальної захищеності працівників, організовуючи безпечну поведінку [1].

Безпечна діяльність є, перш за все, наслідком правильного ставлення працівника до питань охорони праці, його настрою на роботу без нещасних випадків. Важливе значення має стимуляція безпечної діяльності. При вирішенні трудових завдань можуть виникати конфлікти мотивів, існуючий стан може посилювати мотиви вигоди на шкоду мотивами безпеки праці. По-перше, потрібно формувати психологічну спрямованість на безпечну поведінку, по-друге, стимулювати безпечну поведінку.

Зауважимо, що мотив безпеки праці можна підсилити соціально (соціальна підтримка, підвищення заробітної плати, додаткові вихідні дні, спеціальні привілеї, підвищення в посаді). Велике значення має навчання і виховання безпечної діяльності. Питанням навчання безпечної діяльності присвячена робота англійського вченого П. Павела. Методи навчання автор вибирає на основі аналізу помилок. Всі помилки працівників він ділить на дві загальні категорії: 1) помилки психомоторні (автор називає їх помилками фізичного досвіду); 2) помилки прийняття рішень (помилки пізнавального досвіду). Дослідження науковців [3] засвідчують, що ефект впливу майже всіх розглянутих методів виховання безпосередньо залежить від інтересу до питань безпеки праці, який проявляє сам працівник і його група. Ефективним засобом виховання визнали бесіду і плакат, найменш ефективним – покарання і змагання.

Висновки. Теоретико-методологічний аналіз актуальних питань психологічного вивчення причин аварійності доводить її актуальність і значущість. Реалізація безпеки на виробництві забезпечується детальним вивченням умов діяльності і людського фактора, розробкою рекомендацій з профілактики помилок, виробленням стійкості до помилок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ковальчук І. М. Робота і здоров'я / І. М. Ковальчук. – Харків : «АВС», 1999. – 136 с.
2. Валинт Н. Психология безопасности труда / Н. Валинт, М. Мурани. – М. – 1968. – 237 с.
3. Дмитриева М. А. О личностном факторе производственного травматизма / Дмитриева М. А., Елисеев С. А., Парачев А. М. // Физиология человека. – 1976. – Т. 2. – № 3. – С. 482–489.
4. Котик М. А. Психология и безопасность / М. А. Котик. – Таллин : Валгус, 1981. – 183 с.

УДК 159.923:159.964

І. М. Щербакова, І. О. Терещеня

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

ПСИХОТЕХНОЛОГІЇ ВИРІШЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОНФЛІКТІВ

У статті проаналізовано причини професійних конфліктів. Визначена роль практичного психолога в їх розв'язанні. Розкрито ефективність використання психотехнологій.

Постановка проблеми. Реальне життя організацій – це складна система виробничих, організаційно-управлінських та міжособистісних відносин. Ці структурні чинники системи охоплюють усіх суб'єктів праці, але між ними ніколи не існує повної взаємної узгодженості. Професійна діяльність сучасних суб'єктів праці характеризується підвищеною психологічною напруженістю, нестабільністю і безліччю професійних конфліктів, котрі виникають під впливом кризових чинників. Саме тому, на нашу думку, особливо актуальним сьогодні є впровадження ефективних психотехнологій вирішення професійних конфліктів.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретико-практичні засади розв'язання професійних конфліктів досліджували такі вітчизняні вчені як

А. Бандурка, В. Друзь, М. Дмитрієва, А. Крилов, А. Нафтулев, В. Свенціцький, А. Кітов та ін.

Мета статті – проаналізувати роль психотехнологій у вирішенні професійних конфліктів.

Виклад основного матеріалу. Кожен колектив складається із працівників, які значною мірою відрізняються одне від одного віком, освітою, стажем роботи, професійним і життєвим досвідом. Крім того, існує різниця у цілях і завданнях, які люди перед собою ставлять, у способах їх досягнення. Необхідно враховувати також відмінності у функціях і обов'язках, брати до уваги рольові та статусні відмінності. Водночас існує широкий спектр різноманітних особистих особливостей, відмінностей у ціннісних орієнтаціях суб'єктів праці, їх установах, поглядах на проблеми, які виникають у процесі роботи. Все це зумовлює у колективах виникнення конфліктних ситуацій та конфліктів [1].

Передумовою розвитку конфлікту зазвичай стає протиріччя інтересів або бажання відстояти свої інтереси, ознаками чого є конфліктна поведінки. В організаціях це найчастіше – вилучення ресурсів, приховування важливої інформації, введення обмежень, дискредитація. У будь-якому випадку подібні дії викликають негативні емоції (гнів, бажання помсти, взаємну ворожнечу). Негативні емоції призводять до посилення конфліктної поведінки, а це в свою чергу загострює протиріччя інтересів так, що конфлікт зазвичай має схильність перетворюватися на швидкозростаючий процес.

Проведене нами теоретичне та експериментальне дослідження професійних конфліктів в первинному трудовому колективі одного із промислових підприємств м. Суми (виробничому підрозділі із 12 осіб: 7 жінок і 5 чоловіків, середнім віком 33 роки, з середньо-спеціальною і вищою освітою), змусило нас зосередити увагу на психотехнологіях вирішення професійних конфліктів задля знаходження оптимального рішення розв'язання професійних конфліктів [3, с. 28–29].

Для вирішення організаційних конфліктів нами була представлена методика, у рамках якої завдання психолога в ролі медіатора зводяться до наступних: 1) не стільки подолати протиріччя інтересів, скільки зняти конфліктну форму їх прояву. Суперечності інтересів найчастіше зберігаються,

рідко їх можна скасувати, але конфлікт можна вважати частково розв'язаним, якщо вдасться усунути частину проявів конфліктних ознак; 2) винести конфлікт зовні, тобто зробити протиріччя явними і зрозумілими обом сторонам. Психологічно дуже важливо створити ілюзію переміщення конфлікту від конкретних осіб в інший простір, щоб учасники подивилися на нього як би з боку, дистанціюючись від нього; 3) поступово «очищати» розгляд конфлікту сторонами від емоційних проявів (зайвої емоційності). Для цього медіатор «переводить» висловлювання учасників конфлікту, тобто змінює емоційне забарвлення висловлювань на більш раціональні [2].

Медіатор обов'язково вводить правила взаємодії для конфліктуючих сторін: учасники не повинні спілкуватися між собою до спеціального запрошення медіатора; спілкування передбачається тільки з медіатором; їм слід відмовитися від оцінок один одного; треба обов'язково контролювати силу звуку свого голосу (тобто не кричати).

Зауважимо, що учасники не можуть розраховувати на успіх без довіри до медіатора. Почати діалог конфліктуючих сторін можна без жодних передмов, поставивши їм наступне запитання: «Напишіть (скажіть), будь ласка, як інший бачить ситуацію, в чому суть конфлікту?». Як правило, це питання звучить несподівано для учасників конфлікту, адже їм, зосередженим на своїх інтересах, важко відволіктися від них і увійти в стан іншої людини. Іноді вони перепитують: «Хіба я не своє розуміння повинен викласти?». На це і розрахована така постановка питання.

Висновки. Ми дійшли висновку, що професійного вирішення конфліктів (психологами) в трудових організаціях у нас майже не існує. Однак, саме психолог може і повинен виступати у ролі медіатора (ролі, в якій психолог апріорі не зацікавлений ні в чиїх інтересах, а отже здатний без емоцій побудувати діалог між сторонами професійного конфлікту).

ЛІТЕРАТУРА

1. Кулініч І. О. Психологія управління: Курс лекцій / І. О. Кулініч. – Л. : ВПВ ЛВЦНТЕІ, 2006. – 126 с.
2. Пригожин А. И. Дезорганизация: Причины, виды, преодоление / А. И. Пригожин. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2007. – 402 с.
3. Щербакова І. М.. Психологічний аналіз психотехнологій вирішення професійних конфліктів / І. М. Щербакова, І. О. Терещеня // Materialy X mezinarodni vedecko-prakticka konference «Veda a vznik – 2013/2014». – Dil 27. Psychologie a sociologie. : Praha. Publishing House «Education and Science» s.r.o. – S. 28–29.

Наукове видання

Наукові пошуки

Збірник наукових праць молодих учених

Збірник засновано у 2009 році

Випуск 10

Суми : Вид-во СумДПУ, 2014 р.

Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Відповідальний за випуск **А. А. Сбруєва**

Комп'ютерна верстка **Ю. С. Нечипоренко**

Здано в набір 16.05.2014. Підписано до друку 19.06.2014.

Формат 60x84x16. Гарн. Calibri. Друк. ризограф. Папір офсет.

Умовн. друк. арк. 10,9. Обл.-вид. арк. 8,5.

Тираж 300. Вид. № 42.

Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка

40002, м. Суми, вул. Роменська, 87

Виготовлено у видавництві СумДПУ імені А. С. Макаренка