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 14

Суми
Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка
2016

УДК 37(082)
ББК 74.58
Н 34

Друкується згідно з рішенням вченої ради
Інституту педагогіки і психології імені А. С. Макаренка

Редакційна колегія:

Сбруєва А. А., д. пед.н., проф. (голов. ред.); **Козлова О. Г.,** к. пед.н., проф. (відп. ред.); **Лазарєв М. О.,** к. пед.н., проф.; **Ніколаї Г. Ю.,** д. пед.н., проф.; **Лобова О. В.**, д. пед.н., проф.; **Огієнко О. І.**, д. пед.н., проф.; **Чашечнікова О. С.**, д. пед. н., проф.; **Чистякова І. А.,** к. пед.н. (відп. секр.); **Шоломій Л. О.,** технічний секретар.

Н 34 Наукові пошуки : зб. наук. пр. молодих учених. Вип. 14 / за ред. проф. А. А. Сбруєвої. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – 176 с.

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

УДК 37(082)
ББК 74.58

© Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ ТА ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

Довгополова Г., Фурманець Т. Майстер-класи як форма організації навчального процесу у вищій школі 5

Скирта В. Євроінтеграційні підходи до розв'язання актуальних проблем іншомовної освіти в Україні 10

Турчин Г. Принципи навчання англомовній дискусії на основі автентичних поетичних творів у навчальному процесі 16

РОЗДІЛ ІІ. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

Дудченко В. Народознавчі основи педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського..... 23

Закусило В. Видатний вчений-хімік Сумщини – Федір Данилович Овчаренко..... 26

Крячко І. Народність як провідний принцип педагогічної системи К. Ушинського..... 29

Лялько Д. Вільне виховання як основоположна ідея педагогіки Марії Монтессорі 33

Чуричканич І. Теорія когнітивної візуалізації як предмет порівняльно-педагогічних досліджень: історичний аспект 36

Штань О. Сутнісні характеристики педагогічної діяльності М. Л. Довгополюка..... 40

Якушко Ю. Проблема «особистість-колектив» у теорії виховання А. С. Макаренка..... 47

РОЗДІЛ ІІІ. ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Алхімова О. Моніторинг якості професійної діяльності педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів 51

Геращенко Т. Теоретичні засади взаємодії школи і сім'ї в громадянському вихованні учнів в умовах малокомплектної школи..... 57

Довгополова Г., Карлашова А. Автономний шкільний менеджмент як науково-педагогічна проблема 64

Сидоренко Ю. Структурні компоненти педагогічної майстерності 69

Степаненко І. До питання реалізації здоров'язберігаючих технологій в умовах загальноосвітнього навчального закладу інтернатного типу..... 74

Топчієва Л. Теоретичні та методичні засади проведення міжнародного моніторингового дослідження якості знань учнів – PISA 79

Шовкун К. Формування позитивного іміджу загальноосвітнього навчального закладу 82
Щербакова Л. Теоретичні основи розвитку музичного слуху в дошкільників 87
РОЗДІЛ IV. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ
Антіпова І. Соціально-педагогічна робота з військовослужбовцями та членами їх сімей 93
Зінич В. Актуальність досвіду ресоціалізації А. С. Макаренка в сучасних умовах 100
Зубко Н. Поняття статевого виховання дівчат у сучасній соціально-педагогічній науці 104
Кужель І. Сутнісні характеристики соціально-педагогічної підтримки сімей, що виховують дітей з особливими потребами 110
Матюшенко О. Соціальне партнерство школи та громади як актуальна педагогічна проблема 115
Падалка А. Сутність та основні змістові напрями соціально-виховної роботи із засудженими жінками в установах виконання покарань 120
Паляниця Ю. Сутність суїцидальної поведінки учнівської молоді та її соціальні детермінанти 127
Парфило А., Осьмук Н. Педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського в контексті соціалізації особистості дитини 133
Свинобой Є. Соціально-педагогічна профілактика наркоманії серед підлітків 138
Чаус Н. Актуальні аспекти соціально-педагогічної адаптації військовослужбовців української армії в сучасних умовах 143
Чоні В. Соціально-педагогічна підтримка обдарованих дітей молодшого шкільного віку як психолого-педагогічна проблема 150
РОЗДІЛ V. ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ: ПОШУКИ ІННОВАЦІЙНИХ РІШЕНЬ
Приходько В., Скоробагатська О. Особливості організації пізнавально-творчої діяльності молодших школярів 156
Скоробагатська О., Овадчук В. Розвиток емоційної сфери засобами хореографії 160
Суворова С. Проблема формування здорового способу життя особистості 166
Шевченко І. Конфлікти у педагогічному колективі загальноосвітнього навчального закладу 171

РОЗДІЛ І. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ ТА ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

УДК 378.148(477):005.342

Довгополова Г. Г., Фурманець Т. П.

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

МАЙСТЕР-КЛАСИ ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті досліджено особливості майстер-класів у аспекті сучасної інноваційної вищої освіти, узагальнено зміст майстер-класів як однієї з ефективних форм організації навчального процесу у вищій школі.

Постановка проблеми. Реформа вищої освіти згідно з Болонською системою вимагає удосконалення педагогічної діяльності, пошуку нових форм індивідуальної роботи студентів, які б покращували мотивацію до навчання [2, с. 4]. Однією з форм підвищення ефективності навчального процесу є його інтенсифікація шляхом застосування якісних чинників, зокрема напруження розумових можливостей особистості [3].

Одним із основних завдань Європейсько-трансферної системи є стимулювання учасників навчального процесу з метою досягнення високої якості підготовки випускників. При цьому використовуються різні форми організації навчання, що реалізуються в процесі взаємодії педагога зі студентами. Професійний розвиток спеціаліста полягає в можливості проведення дослідницької та пошукової діяльності, під час яких поєднуються особистісний, професійний розвиток та саморозвиток [2].

Аналіз акутуальних досліджень. Сьогодні в навчальних закладах України все більше уваги приділяється пошукам перспективних підходів до організації навчального процесу у вищій школі. Виховання конкурентоспроможної особистості потребує глибокого вивчення та активного використання багатої культурної спадщини нашого народу в контексті полікультурності європейського освітнього простору. Одне з провідних місць у навчальному процесі вищої школи займають майстер-

класи, які мають значні потенційні можливості для створення умов, максимально наближених до практичної діяльності. Більшість науковців переконливо доводять, що ефективною формою десимінації передового перспективного педагогічного досвіду, тобто його узагальнення, поширення й передачі, розвитку педагогічної майстерності вчителя є майстер-клас. Ефективність його впливу на розвиток професійних якостей майбутнього вчителя доводять І. Зязюн, О. Коберник, І. Колесникова, В. Сидоренко, Н. Сивачук, О. Титова та ін. Проте питання застосування майтер-класів у навчальному процесі вищої школи не набуло достатнього висвітлення.

Мета даної статті полягає в дослідженні особливостей майстер-класів у аспекті сучасної інноваційної вищої освіти, узагальненні змісту майстер-класів як однієї з ефективних форм організації навчального процесу у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. Нині в педагогічній науці виникає потреба уточнення сутності дефініції «майстер-клас», а також визначення трактування цього поняття в сучасному суспільстві як короткочасної демонстрації рівня майстерності.

Поняття «майстер-клас» має кілька тлумачень у сучасній теорії виховання та педагогічній практиці. Майстер-клас – (від англійського master-class: master – кращий в якій-небудь сфері; class – заняття, урок) – сучасна форма проведення навчального тренінгу-семінару для відпрацювання практичних навичок за різними методиками і технологіями з метою підвищення професійного рівня та обміну передовим досвідом учасників, розширення кругозору та залучення до новітніх галузей знання [4, с. 38]. У нашому дослідженні – це, в першу чергу, ефективна форма організації навчального процесу у вищій школі, відкрита педагогічна система, що дозволяє демонструвати нові можливості педагогіки та показує способи подолання консерватизму й рутини.

З цієї точки зору майстер-клас відрізняється від інших форм презентації досвіду тим, що у процесі його проведення відбувається безпосереднє обговорення запропонованого методичного продукту і пошук творчого вирішення педагогічної проблеми як з боку учасників майстер-класу, так і з боку Майстра (під Майстром ми розуміємо педагога, який проводить майстер-клас).

Ми погоджуємося з думкою М. М. Поташник, що майстер-клас – яскраво виражена форма учнівства у Майстра, який передає учням свій досвід, майстерність шляхом прямого й коментованого показу методів і прийомів роботи.

Різні педагоги в різний час по-різному намагались дати означення педагогічній майстерності. О. Дистервег, наприклад, вважав, що педагог-майстер, і тільки він має «…розвинуті пізнавальні здібності, ідеальні знання навчального матеріалу, як з боку змісту, так і форми, як його сутності, так і методу викладання». А.С. Макаренко відмічав, що суть педагогічної майстерності виявляється в знаннях і вміннях [1].

У сучасних умовах педагог-майстер – це педагог, який має дослідницькі навички та вміння, знає особливості експериментальної роботи, вміє аналізувати інноваційні педагогічні технології, відбирати інформацію за змістом та застосовувати її на практиці, вміє прогнозувати результати своєї діяльності, розробляти методичні рекомендації.

Майстер-клас є головним засобом передачі концептуальної нової ідеї своєї (авторської) педагогічної системи. Викладач як професіонал упродовж років виробляє індивідуальну (авторську) методичну систему, що містить цілепокладання, проектування, використання послідовності елементів відомих дидактичних та виховних методик, уроків, заходів, власних «ноу-хау», враховує реальні умови роботи з різними категоріями учасників майстер-класу. Така форма роботи є ефективною для передачі знань і умінь, обміну досвідом навчання та виховання, центральною ланкою якої є демонстрація оригінальних методів освоєння певного змісту за активної ролі всіх учасників заняття. Основою майстер-класу є «практичні» дії показу й демонстрації творчого вирішення певного пізнавального та проблемного педагогічного завдання [2].

У сучасному навчальному процесі вищої школи майстер-клас все частіше використовується як ефективна форма організації навчання та виховання. Основні завдання майстер-класу в навчально-виховному процесі вищого педагогічного закладу передбачають вироблення в студента основ професійного ставлення до обраної спеціальності; оволодіння професійною термінологією тієї чи іншої науки (наприклад, мистецтвознавчої, літературознавчої, мовознавчої і т. д.); формування творчих умінь і навичок.

Структура майстер-класу як форми організації навчального процесу вищої школи будується за принципом, що відбиває логіку процесу пізнання: введення нових знань, засвоєння знань, рефлексія (таблиця 1.).

Таблиця 1

Структура проведення майстер-класу

Етапи роботи майстер-класу	**Зміст етапу**	**Діяльність учасників**
1. Підготовчо-організаційний. Визначення мети й завдань, представляється педагогічний досвід керівника майстер-класу за певним напрямом діяльності (10 хв.)	Вітання, вступне слово майстра, очікування (сподівання від проведеної роботи)	Налаштовуються на діалог, проявляють активну позицію, допомагають майстру в організації заняття
2. Практичний (основна частина). Зміст майстер-класу, його основна частина: план дій, що включає поетапну реалізацію теми (1 год.)	Методичні рекомендації педагога для відтворення теми майстер-класу. Показ інноваційних форм розвитку професійної компетенції студентів вищого навчального закладу, прийомів, які використовуються в процесі майстер-класу, показ своїх «родзинок» (прийомів) з коментарями	Кожна група презентує роботу відповідно до поставлених завдань
3. Підсумковий. Рефлексія. Заключне слово. Прийняття рекомендацій. Аналіз очікувань (10 хв.)	Підсумок майстер-класу. Обмін думками	Рефлексія (активізація самооцінки самоаналізу щодо діяльності в майстер-класі)

Основні переваги майстер-класу – це унікальне поєднання: короткої теоретичної частини, індивідуальної роботи, спрямованої на придбання й закріплення практичних знань і навичок.

У широкому значенні метою педагогічного майстер-класу є інтелектуальне та естетичне виховання. У вузькому – розвиток у ході майстер-класу здібностей учасника самостійно та нестандартно мислити та діяти. Така діяльність, за нашим переконанням, є ефективною для передачі знань і умінь, обміну досвідом навчання та виховання, центральною ланкою якої є демонстрація оригінальних методів освоєння певного змісту за активної ролі всіх учасників заняття. Основою майстер-класу є «практичні» дії показу і демонстрації творчого вирішення певного пізнавального та проблемного педагогічного завдання.

Висновки. Отже, майстер-клас як форма організації навчального процесу у вищій школі має значний потенціал щодо оволодіння учасниками новими творчими способами вирішення педагогічної проблеми у формуванні мотивації до самонавчання, самовдосконалення, саморозвитку. Майстер-клас – фундаментально розроблений оригінальний метод або авторська методика, що спирається на свої принципи та має певну структуру, у процесі проведення якої відбувається безпосереднє обговорення запропонованого методичного продукту та пошук творчого рішення педагогічної проблеми як з боку учасників майстер-класу, так і з боку Майстра.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність – технологія педагогічної дії / Іван Андрійович Зязюн / Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії», 20 – 21 травня 2011 р., м. Житомир. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 6 – 12.
2. Колесникова И. А. Педагогическая праксиология : уч. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / Ирина Аполлоновна Колесникова, Елена Владимировна Титова. – М. : Академия, 2005. – 256 с.
3. Майстер-клас в системі методичної роботи з педагогічними кадрами / А. І. Постельняк. – Кіровоград : Видавництво КОІППО імені Василя Сухомлинського, 2009. – 68 с.
4. Русских Г. А. Мастер-класс – технология подготовки учителя к творческой профессиональной деятельности / Г. А. Русских // Методист. – 2002. – № 1. – С. 38 – 40.

УДК 378.144:81’243(4-6ЄС)

Скирта В.

Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВ’ЯЗАННЯ АКТУАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті розглядаються питання євроінтеграційних підходів до розв’язання актуальних проблем іншомовної освіти в Україні. Висвітлено стан професійної підготовки вчителів іноземної мови. Виділені позитивні аспекти щодо співпраці з міжнародними освітніми організаціями з метою покращення якості викладання іноземної мови в Україні.

Ключові слова: євроінтеграція, іншомовна освіта, проекти, співпраця з освітніми організаціями, якісне викладання, підготовка вчителів.

Постановка проблеми. У сучасному глобалізованому світі володіння іноземними мовами є однією з провідних життєвих компетентностей кожної людини. Тому проблема підготовки та професійного розвитку вчителів іноземної мови є досить актуальною. В Україні проблема якісного покращення рівня професійного розвитку вчителів відповідної спеціальності поглиблюється недостатньою інтегрованістю системи педагогічної освіти в європейський освітній простір. Теоретичного переосмислення та якісного оновлення вимагає процес інтеграції зусиль різних суспільних інститутів у досягненні європейських освітніх стандартів. Відтак, бажання України ввійти в Європейську спільноту, забезпечити конкурентоспроможність українських учителів спричиняє дослідження процесів, що відбуваються в освітньому просторі Європейського Союзу. У державних документах, що визначають стратегію розвитку освіти в Україні, а саме, Указі Президента України «Про національну доктрину розвитку освіти» (2002 р.), Проекті «Концепції мовної освіти в Україні» (2013 р.), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.) інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітнього простору визначена одним з пріоритетних напрямів нашого освітнього розвитку.

Українська освіта сьогодні перебуває в пошуку ефективних методів навчання іноземних мов. Інтеграційні процеси, які відбуваються в Україні, вихід її у європейський та світовий простір потребують певних трансформацій у сфері освіти. Тому в останні роки спостерігаються позитивні тенденції у галузі шкільної іншомовної освіти, а саме: запровадження Державного стандарту початкової, базової і повної загальної середньої освіти; нових програм та технологій у навчальний процес; тісна співпраця Міністерства освіти України з міжнародними освітніми організаціями. Саме тому дослідження ролі та впливу міжнародних освітніх організацій та їх проектів є як ніколи актуальним питанням.

В останні десятиріччя перед системою післядипломної педагогічної освіти України стоїть завдання становлення професіоналів, які б поєднували теоретичні знання і практичну підготовку з постійно зростаючими вимогами інформаційного суспільства. Основні положення щодо національної освіти і ролі педагогічних кадрів відображено в законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Державній програмі «Вчитель», Концепції педагогічної освіти.

Для вирішення проблем, пов’язаних з підготовкою, професійною діяльністю та післядипломною освітою педагогічних працівників, на забезпечення гарантованої державної підтримки у цій сфері спрямована Державна програма «Вчитель». У Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (2004) [7] йдеться про те, що основними завданнями розвитку педагогічної освіти є: забезпечення професійно-особистісного розвитку педагога; приведення змісту фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, інформаційно-технологічної, практичної і соціально-гуманітарної підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників; модернізація освітньої діяльності вищих педагогічних навчальних та наукових закладів, які здійснюють підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Різні аспекти формування особистості педагога, питання вдосконалення підготовки фахівців у вищих навчальних закладах висвітлено в дослідженнях О. Абдулліної, Л. Кондрашової, Н. Кузьміної, В. Кузя, О. Мороза,

Н. Половникової, В. Семиченко, В. Сластьоніна, Г. Троцко, Н. Хміль, О. Щербакова та ін.

Концептуальні положення методології сучасної педагогічної науки висвітлено в дослідженнях таких науковців як Н. Ничкало, О. Савченко, О. Сухомлинська, Є. Хриков, Л. Лук'янова, М. Бідюк; теоретичні положення сучасної теорії професійного розвитку сформульовано у наукових розвідках В. Андрущенка, С. Гончаренка, І. Зязюна, О. Козлової, В. Кременя, Н. Ничкало, О. Огієнко, Л. Пуховської, Л. Сисоєвої, С. Архіпової, А. Вихруща, А. Максименка та ін.); методологічні положення порівняльної педагогіки визначено у працях таких компаративістів, як Б. Вульфсон, Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Матвієнко, Р. Пахоцінський, Я. Пруха, Л. Пуховська, А. Сбруєва, О. Сухомлинська, І. Кендел, Б. Холмс, Р. Арноув, Дж. Бірідей, М. Брей, Б. Джонстоун, Г. Келлі, Г. Ноа, Д. Філліпс, В. Раст, С. Уолхантер, В. Міттер та ін.

В останні роки в Україні збільшилися пошуки дослідників у галузі зарубіжної та вітчизняної теорії і практики професійної підготовки та професійного розвитку вчителів. Зокрема досліджено професійно-педагогічну підготовку вчителів у Великій Британії (В. Базуріна), систему підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у Німеччині (В. Гаманюк, Т. Вакуленко), проблеми педагогічної майстерності вчителя в теорії та практиці педагогічної освіти США (Р. Роман), систему підготовки педагогічних кадрів у Норвегії (В. Семилетко), особливості професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи в другій половині ХХ ст. (Л. Пуховська), концептуальні та організаційні засади реформування сфери професійного розвитку вчителів у розвинених англомовних країнах (А. Сбруєва).

Метою даної статті є характеристика євроінтеграційних підходів до розв'язання актуальних проблем іншомовної освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. В Україні сьогодні відбуваються значні позитивні зміни в організаційному та змістовому аспектах шкільної іншомовної освіти, що призводить до посилення мотивацій у вивченні іноземних мов.

Для розвитку сучасної іншомовної освіти необхідна міжпредметна інтеграція та багаторівневий підхід до вивчення іноземних мов. Сьогодні

важливо детальніше ознайомитися з досвідом європейських країн у реформуванні шкільної системи навчання іноземних мов, щоб впроваджувати кращі його елементи в Україні.

На сучасному етапі розвитку педагогічної освіти суттєвого значення набуває проблема інноваційної діяльності вчителя, оскільки принципово нові педагогічні ідеї і положення вимагають переорієнтації професійної діяльності педагога на пошук та розробку інноваційних шляхів реалізації навчально-виховного процесу в школі. У цій ситуації досить важливим є розвиток всіх ланок і складових системи педагогічної освіти, формування інноваційного середовища, стимулювання нового педагогічного мислення на всіх рівнях педагогічної діяльності.

З огляду на те, що тільки знання предмету не є запорукою успішної інноваційної діяльності вчителя, підготовка інноваційно активної особистості має будуватися з урахуванням: соціального замовлення суспільства; фундаментальних педагогічних досліджень, технології практичної реалізації педагогічних знань на основі послідовного осмислення традицій і новаторства; конкретного історичного аналізу, моделювання і прогнозування, теоретичного передбачення суспільно-педагогічного аспекту виховання і навчання; творчого підходу до вивчення пріоритетних і альтернативних напрямів розвитку педагогічної науки; звернення особливої уваги на здійснення методичної підготовки вчителя, здатного до творчої, безперервної, інтенсивної освіти у процесі практичної діяльності [9, с. 21].

Головним чинником реформ в освітній галузі нашої країни постає інтеграція її в Європу, створення та впровадження нових педагогічних технологій, укріплення зв’язків з розвиненими країнами світу. Зростає потреба у спеціалістах, що володіють іноземною мовою.

На сучасному етапі особливо зміцнюється співробітництво в освітній галузі України з країнами Європи. Вибір Україною курсу на приєднання до європейського освітнього простору, міжнародний обмін у різних сферах діяльності та галузевих знань підвищують статус і роль іноземної мови як важливого засобу комунікації.

Україна визначила пріоритет зовнішньоекономічної політики, підписавши Угоду про Асоціацію із ЄС у 2014 році. Один із головних

інструментів невідворотності приєднання країни до ділового, освітнього, наукового та культурного простору країн європейської спільноти – знання мов. Стратегією Розвитку України 2020 одним з ключових індикаторів визначено, що у 2020 році 75% випускників середніх шкіл будуть володіти двома іноземними мовами.

Вивчення іноземних мов є одним з важливих пріоритетів внутрішньої політики ЄС. Багатомовність, згідно з баченням ЄС, є важливим елементом конкурентоспроможності Європи. Одна з цілей мовної політики ЄС в тому, щоб кожен європейський громадянин володів двома іноземними мовами на додаток до їх рідної мови.

Рада Європи бере активну участь у мовній політиці України. Багато праць та роздумів колег з країн-учасників було вкладено у спільні проекти та розробку принципів вивчення, викладання та оцінювання мов. Рада намагається покращити якість спілкування між європейцями з різною мовою та культурою. Адже поліпшення спілкування полегшує мобільність, що веде до кращого розуміння і більш плідної співпраці.

Рада Європи керується у своїй діяльності підходом, згідно з яким вивчення, викладання та дослідження мов розглядаються з точки зору їх найбільшої ефективності для досягнення цілей, узгоджених з потребами учнів [6].

Зміни, що відбуваються в галузі освіти, потребують постійного вдосконалення фахової майстерності педагогічних працівників у цілому та вчителів іноземних мов зокрема. Вчителям загальноосвітніх навчальних закладів, які отримали міжнародний сертифікат CELTA, TKT – англійська мова; PRO-FLE – французька мова; GIDELFO – Professionelle Qualifizierung von Deutschlehrern – німецька мова, зазначені вище сертифікати є підставою для зарахування годин фахової підготовки під час проходження планових курсів в інститутах післядипломної педагогічної освіти [5].

Тому вважаємо за доцільне заохочувати вчителів іноземної мови загальноосвітніх навчальних закладів до участі в міжнародних програмах та проектах, запропонованих освітніми організаціями Європи.

Розвиток професійних компетентностей вчителя іноземної мови не можливий за схемою традиційної моделі підвищення кваліфікації. Впровадження безперервного професійного розвитку для вчителів

іноземних мов на курсах підвищення кваліфікації в сучасних умовах проходить у тісній співпраці з освітніми європейськими організаціями та їх проектами.

Висновки. Аналіз стану освіти вчителів іноземної мови в Україні, актуальних проблем професійного розвитку вчителів дозволив дійти висновку, що існує суперечність між потребою суспільства в інноваційних підходах до професійного розвитку вчителів іноземної мови в умовах євроінтеграції нашого суспільства та реальним станом вирішення цієї проблеми. Згідно з висновками фахівців у галузі теорії професійної освіти, підготовка вчителів передбачає не тільки засвоєння сучасних знань із загальнопрофесійних та фахових дисциплін, а й виховання культурної, всебічно розвиненої особистості, підготовку до участі у міжнародних проектах, які дають змогу максимального розкриття творчого потенціалу кожної особистості. Якщо одним із чинників змін в освітній галузі України є її євроінтеграція, то засвоєння нових педагогічних технологій, зміцнення зв'язків з міжнародною професійною громадою є необхідними практичними кроками на шляху реалізації євроінтеграційної парадигми розвитку. Перспективною стратегією повноцінної реалізації названої парадигми є співпраця з європейськими культурно-освітніми організаціями.

Вивчення моніторингу щодо стану проведення зовнішнього незалежного оцінювання з іноземних мов вказує на потребу підвищувати фаховий рівень вчителів через участь у міжнародних проектах, програмах та курсах. Співпраця України з європейськими організаціями в освітній сфері зумовлює помітні позитивні зміни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васильєва-Чекаленко Л. Україна в міжнародних відносинах / Л. Васильєва-Чекаленко. – К.: Освіта, 1998. – 176 с.
2. Грубінко А. Українсько-британські відносини 1991 –2004 / А. Грубінко. – Тернопіль: Видавничий відділ ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2005. – 336 с.
3. Гайдуков Л. Ф., Кремень В. Г., Губерський Л. В. Міжнародні відносини та зовнішня політика (1980 – 2000 роки). – К.: Либідь. – 2001. – 624 с.
4. Кононенко Л. М. Культурно-інформаційна України за кордоном: тенденції та шляхи оптимізації (1991 – 1999 рр.) – К., 2000. – 231 с.
5. Лист МОН № 1/9-495 від 26.09.14 року Щодо вдосконалення фахової майстерності вчителів іноземних мов – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/42946/.

6. Ніколаєва С. Ю. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
7. Образование: сокрытое сокровище (Learning: The Treasure Within) Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. – Издательство ЮНЕСКО, 1996. – 31 с. – (Электронная версия основных положений Доклада подготовлена МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех» в 2007 году).
8. Офіційний веб-сайт Міністерства освіти і науки України/ [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://old.mon.gov.ua/often-requested/methodical-recommendations.
9. Підготовка вчителя до впровадження нових технологій навчання у сільській школі : [монографія] / [Біда О. А., Волошина Г. П., Картель М. В. та ін. ; за заг. ред. Н. С. Побірченко]. – К. : Наук. світ, 2002. – 229 с.
10. Постійне представництво України при Раді Європи [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://coe.mfa.gov.ua/ua/ukraine-coe/about.
11. Післядипломна педагогічна освіта вчителів іноземних мов. Програма післядипломної педагогічної освіти вчителів іноземних мов / Британська Рада в Україні; Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. – Київ, 2012. – 392 с.
12. Післядипломна підготовка та професійний розвиток викладачів [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.britishcouncil.org.ua/teach/teacher-development.
13. Рада Європи. Парламентська Асамблея. Рекомендація №1111 (1989) «Про європейський вимір освіти» // Бюлетень Бюро інформації Ради Європи в Україні. – 2002. – № 9.
14. Commission Working Document. Report on the implementation of the Action Plan 'Promoting language learning and linguistic diversity' [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com554_en.pdf.
15. Council of Europe. European Cultural Convention. Paris. 19.XII.1954//European Treaty Series. – 1954. – No.18.
16. Council of Europe. European Year of Languages 2001. Languages Open Doors // Newsletter Education. – 2001. – No. 11 (January).

УДК 371. 134: 811. 111

Турчин Г. В.

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНІЙ ДИСКУСІЇ НА ОСНОВІ АВТЕНТИЧНИХ ПОЕТИЧНИХ ТВОРІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті досліджено особливості навчальної дискусії в аспекті сучасної інноваційної освіти, визначено зміст і принципи навчання англомовної дискусії на основі автентичних поетичних творів.

Постановка проблеми. Ефективність навчального процесу залежить від того, наскільки під час його планування й організації ураховуються принципи навчання, які є вихідними положеннями, що у своїй сукупності визначають вимоги до навчального процесу в цілому, а також його складників (мети, методів, засобів, організаційних форм). Використання навчальної дискусії на заняттях з іноземної мови у сучасній вищій школі є доцільним, коли відчувається потреба інтенсифікувати навчання, активізувати пізнавальну діяльність студентів, перевірити рівень засвоєння набутих під час вивчення теми знань. Проте проблема дослідження принципів навчання англомовній дискусії на основі автентичних поетичних творів не набули достатнього висвітлення.

Аналіз акутуальних досліджень. Робота з автентичним художнім твором займає чільне місце в методиці викладання англійської мови у ВНЗ, проте лише нещодавно навчально-естетичний потенціал автентичних поетичних творів привернув увагу вчених. Д. В. Цикалов (2006) запропонував методику використання ліричного твору як засобу формування міжкультурної компетенції, Т. П. Камаєва (1996) використовує автентичний поетичний твір для навчання читання, Г. І. Подосиннікова, В. В. Шерстюк (2005) акцентували на важливості проводити поглиблену роботу з автентичним поетичним твором у середній школі. Широко використовуються поетичні твори у зарубіжній методиці. Аналіз відповідної літератури дозволив з’ясувати, що проблема використання автентичних поетичних творів для розвитку дискусійних умінь полілогічного мовлення на практичних заняттях з англійської мови залишається поза увагою.

Отже, вирішення порушеної проблеми потребує розгляду навчально-естетичного потенціалу автентичних поетичних творів для організації на його основі англомовної дискусії. Принципи навчання є першочерговим об’єктом розгляду багатьох методистів (Н. Ф. Бориско, В. А. Бухбіндер, Н. Д. Гальскова, М. В. Ляховицький, С. Ю. Ніколаєва, Ю. І. Пассов, В. Л. Скалкін, А. Н. Щукін та ін.).

Мета даної статті полягає у дослідженні особливостей навчальної дискусії в аспекті сучасної інноваційної освіти, визначити зміст і принципи навчання англомовної дискусії на основі автентичних поетичних творів.

Виклад основного матеріалу. Дискусія дозволяє поєднати навчальну, аналітичну і виховну діяльність, що, безумовно, є ефективним у реалізації завдань системи освіти. Під час дискусії вдосконалюються навички групової роботи, відбувається важливий ефект соціалізації, формування комунікативних навичок. Спільна діяльність згуртовує учасників дискусії, розвиваючи при цьому відчуття не тільки індивідуальності, але й відповідальності як за прийняття власних рішень, так і за досягнення партнерів. У режимі колективної взаємодії студенти переконуються, що успіх спільного пошуку визначається інтелектуальними та організаторськими зусиллями кожного. Робота в групі та взаємний обмін інформацією вчать студентів уважно слухати і розуміти інших людей, виявляти стриманість у суперечках, поважати точку зору інших учасників. Кожен має право висловлювати будь-яку точку зору, послідовно відстоювати свою позицію, наводячи переконливу аргументацію, але, водночас, учасники дискусії повинні толерантно ставитись до протилежних думок, вилучати з них раціональне. Підтримуючи атмосферу співробітництва в аудиторії, викладач повинен організувати навчальний процес таким чином, щоб кожен студент був рівноправно з іншими залучений до активної спільної роботи задля досягнення колективного результату.

Необхідною передумовою реалізації дискусії є правильний вибір викладачем теми та технології проведення дискусії. Бажано, щоб обрана тема була максимально реалістичною, актуальною, значущою і у сфері компетентності учасників. Питання, яке викладач пропонує для колективного обговорення, обов’язково має бути спірним та спонукати студентську аудиторію до обміну думками з метою виявлення всіх суперечностей, пов’язаних з висунутою проблемою.

Викладач визначає і підтримує потрібний загальний напрямок дискусії. Студенти також можуть брати активну участь у формулюванні теми, визначенні етапів обговорення, регламенту, підбитті підсумків. Учасники дискусії мають мобілізувати весь свій попередній досвід, знання, навички, щоб під час обговорення найбільш складних та неоднозначних моментів у запропонованій темі знайти правильну аргументацію, об’єктивно оцінити альтернативні погляди та судження.

Підготовка англомовної дискусії на основі автентичних поетичних творів передбачає, що викладач, з одного боку, володіє специфікою та термінологією, а з іншого, забезпечує реалізацію ретельно продуманого мовленнєвого аспекту навчальної діяльності. Під час дискусії актуалізується вивчений лексичний матеріал, закріплюються граматичні структури, опрацьовуються певні мовленнєві кліше, необхідні для ведення перемов.

Безперечно, спілкування здійснюється як безпосередньо – віч-на-віч з представниками інших націй, так і опосередковано – через графічний код, тобто через читання наукової, публіцистичної та художньої літератури. Оскільки оволодіння англійською мовою відбувається поза межами вторинної мовної спільноти, роль автентичного художнього твору зростає, тому що останній «певною мірою реконструює мовне середовище» [1, с. 5]. Відтворити реальне іншомовне середовище стає можливим через використання у процесі навчання автентичних художніх творів, а у нашому дослідженні автентичних поетичних творів.

Автентичність розглядається нами у двох планах: по-перше, автентичний – це реальний, життєвий, тобто події, зображені в автентичних поетичних творів, мають передавати реальні життєві ситуації, оскільки лише вони можуть викликати емоційне переживання і бажання висловитися, по-друге, це передбачає, що поетичний твір є зразком культури народу, мова якого вивчається, а не штучно створено для навчального процесу.

З’ясовуючи загальнодидактичні та методичні принципи, а також враховуючи особливості дискусії як форми полілогічного мовлення і той факт, що обговорення організується на основі автентичних поетичних творів, були виокремлені принципи навчання майбутніх учителів англомовної дискусії на основі автентичних поетичних творів. До таких, на наше переконання, належать принцип інтерактивності, принцип суб’єктності, принцип комунікативності.

Для навчання дискусії особливого значення набуває принцип інтерактивності. У його основі покладено особистісно-діяльнісний підхід [1], який у своєму особистісному компоненті передбачає, що в центрі навчання знаходиться студент як особистість – його мотиви, цілі, його

неповторний психологічний склад. Процес навчання, спілкування стає значущим для студента, коли воно є особистісно-орієнтованим. Діяльнісний компонент розглядає навчально-педагогічну взаємодію, яка реалізується в організаційних формах співпраці та передбачає взаємодію самих студентів. В освітньому плані складається ситуація множинності планів і форм навчальної взаємодії, яку, спираючись на таку характеристику взаємодії, як активність усіх її учасників, можна трактувати як двосторонню суб'єкт-суб'єктну взаємодію між викладачем і студентами.

Дослідники наголошують на таких характерних особливостях інтерактивного навчання [1; 10]: інтерактивне навчання має на увазі взаємодію всіх учасників навчального процесу (студентів між собою і з викладачем), яка дозволяє реалізувати у навчанні ідеї взаємонавчання і колективної пізнавально-розумової діяльності; в організованій на занятті дискусії, взаємодія має такі компоненти: емоційний (взаємний інтерес і співпереживання (емпатія)), смисловий (коли співрозмовники усвідомлюють стосунки, в яких вони знаходяться) та предметний (учасники дискусії зацікавлені предметом обговорення) [4, с. 166]; інтерактивне навчання – це процес спілкування на рівних, коли всі учасники спілкування зацікавлені в ньому і готові обмінюватися інформацією, висловлювати свої ідеї та думки, відстоювати свою позицію; інтерактивне навчання засноване на реальних проблемах, ситуаціях.

Принцип суб'єктності передбачає виявлення й створення викладачем умов розвитку і саморозвитку студента на різних рівнях його суб'єктного буття. В. Петровський визначає розвиток особистості як становлення особливої форми цілісності, що містить в собі чотири форми суб'єктності: суб'єкта вітального (життєвого) ставлення до світу, суб'єкта предметного ставлення, суб'єкта спілкування та суб'єкта самосвідомості. «Розвиваючись як особистість, людина розвиває свою власну природу, привласнює і створює предмети культури, коло значущих інших, проявляє себе перед самим собою (…), що свідчить про вступ його у чотири світи – «Природа», «Предметний світ», «Світ іншого», «Я сам».

Наступним принципом є принцип комунікативності. За цим принципом навчання має проводитися в природних або максимально

наближених до них ситуаціях. Це передбачає вирішення на заняттях реальних завдань спілкування з метою залучення студентів у комунікацію мовою, що вивчається. На думку багатьох методистів, саме організована на занятті дискусія відтворює умови реальної мовленнєвої комунікації і є одним із ефективних засобів розвитку непідготовленого мовленння. Ми погоджуємося з думкою Ю. І. Пассова, процес навчання стає комунікативним, коли на занятті реалізується сукупність притаманних йому особливостей [3, с. 66]. До особливостей принципу комунікативності, які реалізуються під час навчання дискусії, належать такі:

1. Мовленнєво-розумова активність – має місце лише тоді, коли студенти вирішують мовленнєво-розумове завдання, пов'язане з породженням висловлювання відповідно до поставленого завдання. Позитивне ставлення до предмета розмови відіграє велику роль у досягненні успіхів, а негативні емоції блокують активність тих, хто навчається. Мовленнєво-розумова активність передбачає, насамперед, таку організацію навчання, в якій студенти постійно залучені в процес спілкування.

2. Проблемність – передбачає відбір таких проблем і проблемних ситуацій, які здатні активізувати розумову діяльність тих, хто навчається, і викликати потребу в обговоренні [3, с. 120-121].

Висновки. Отже, організована на практичних заняттях з англійської мови дискусія має своїм предметом обговорення проблеми, які дійсно є значущими для студентів і стимулюють висловлювання власної думки. Якщо це не так, то таке навчання неможливо вважати дійсно інтерактивним, оскільки нецікаве (неактуальне, непотрібне наразі) навчальне завдання не викличе взаємного особистісного відгуку для активного спілкування і, відповідно, збільшення власного досвіду (знань, навичок і вмінь) кожного суб'єкта навчання. Таким чином, на основі вивчення загальнодидактичних і методичних прниципів навчання, були обґрунтовані специфічні принципи, що визначають вимоги до процесу навчання майбутніх учителів англомовної дискусії на основі автентичних поетичних творів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андронік Н. П. Критерії відбору поетичних текстів для навчання майбутніх учителів англомовної дискусії на початковому ступені мовних факультетів / Н. П. Андронік // Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія. – К., 2009. – Вип. 15. – С. 76 – 84.

2. Літературний словник-довідник / Під ред. Р. Т. Гром'як. – К. : Академія, 1997. – 752 с.
3. Пассов Е. И. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея / Е. И. Пассов. – М. : Глосса-пресс, 2006. – 240 с.
4. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам : Теория и практика : [учебное пособие для преподавателей и студентов] / А. Н. Щукин. – [2-е изд., испр. и доп.] – М. : Филоматис, 2006. – 480 с.

РОЗДІЛ ІІ. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37(09):39 Сухомлинський

Дудченко В. В.

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

НАРОДОЗНАВЧІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

У статті проаналізовано народознавчі основи педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського. Розглянуто засоби й методи народного виховання в навчально-виховному процесі. Виокремлено основні складові, які мають формувати високі моральні якості в дитини. Висвітлено вплив родинної етнопедагогіки на вироблення певних рис у характері дитини.

Постановка проблеми. Постійний інтерес до творчої спадщини В. О. Сухомлинського пов’язаний з її багатоаспектністю, різноплановістю, гуманістичною спрямованістю. Педагогічна творчість гуманіста багатогранна й різноманітна. Твори видатного педагога пройняті безмежною вірою в людину, щедрість і благородство її душі, багатство інтелектуальних і моральних сил. В. О. Сухомлинський у своїх творах розв’язував проблеми морального, естетичного, громадянського виховання, а також проблеми розумового розвитку. На сьогодні щорічно збільшується кількість наукових досліджень, присвячених вивченню творчої спадщини педагога. Але праці В. О. Сухомлинського потребують ґрунтовного вивчення, адже в них можемо знайти багато ідей і рекомендацій, що стосуються проблем сучасної школи.

Мета статті – проаналізувати народознавчі основи педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського.

Аналіз останніх досліджень. Творчу спадщину видатного педагога досліджували М. І. Бондаренко, Т. Д. Кочубей, В. Г. Кузь, І. І. Осадченко, Л. Д. Ткачук. Процес виховання павлиських школярів аналізували Л. С. Бондар, Н. О. Василенко, В. О. Кравцов. Проблеми моральності й соціалізації особистості вивчали А. С. Бик, Г. В. Калмиков, А. А. Семез.

Творчим впровадженням ідей педагога займалися В. Ф. Деркач, Р. М. Гришина, Н. А. Калініченко.

Виклад основного матеріалу. Народна педагогіка мала постійний вплив на формування багатьох педагогічних ідей В. О. Сухомлинського. Адже майже через усе своє життя педагог проніс народні джерела та батьківські заповіді. «Наша школа, – зазначав педагог, – це духовна колиска народу, а народ – живе вічне джерело педагогічної мудрості» [4, 122]. Завдяки ідеям народної педагогіки Василь Олександрович постійно наголошував на вихованні в дітей любові до Батьківщини, до матері, до батька, до рідних. Педагог вважав, що діти повинні дбайливо ставитися до навколишнього середовища, у них повинно бути почуття честі й гідності, щедрості, доброти, співпереживання, а також почуття обов'язку й відповідальності.

Серед усіх засобів виховання, які формують вище сказані нами почуття в дитини, найбільш ефективним В. О. Сухомлинський вважав рідне слово. Він говорив: «За допомогою слова дитина стає сином народу» [3,86]. У своїй педагогічній діяльності гуманіст використовував деякі елементи народної творчості: казки, прислів'я, приказки, афоризми, легенди, в яких обов'язково змальовувалася праця. Великого значення педагог приділяв казці. Він неодноразово зауважував, що не уявляє навчання в школі не лише без слухання, а й без створення казки, оскільки завдяки казці дитина пізнає світ не лише розумом, але й серцем… і не тільки пізнає…, а й виражає своє ставлення до добра і зла [4,165]. Прикладом цього є «Кімната казок» у Павлиській школі, де учні мали змогу читати, слухати твори етнографічного характеру. Водночас дослідник прагнув до того, щоб його учні проявляли свої творчі здібності, допитливість, розуміли народний гумор, адже в гуморі, – як зазначав педагог, – виражається культура інтелекту, людяність думки [3, 185].

В. О. Сухомлинський пропонував використовувати в начально-виховному процесі анекдоти, усмішки, приказки. На думку педагога, одна з найвагоміших помилок у цьому процесі – це коли вчитель злиться на дитячий недоречний сміх [2,79]. «Треба присоромити гумором», – пише В. О. Сухомлинський [2,80]. Правильно використані гумористичні елементи, на думку В. О. Сухомлинського, можуть успішно слугувати

засобом збереження й налагодження взаємовідносин між учасниками педагогічного процесу.

Водночас педагог приділяв велику увагу родинній етнопедагогіці. Адже саме родинна етнопедагогіка виявляє в дитини почуття любові до батьків, поваги до старших, а також допомагає виховати почуття чесності й взаємодопомоги. В. О. Сухомлинський говорив : «Витонченість відчуттів, емоційне сприйняття, вразливість, чуйність, співпереживання, проникнення в духовний світ іншої людини – все це пізнається насамперед у родині» [2,67].

На думку В. О. Сухомлинського, народна педагогіка доводить, що першими вчителями дитини є предмети, які її оточують і які вона сприймає. З цього приводу педагог стверджував: «Гармонія речей, які оточують дитину, створює загальний естетичний дух обстановки за тієї умови, коли окремі речі не кричать про себе, коли їх ніби не помічаєш» [2, 48]. Даному принципу відповідало, наприклад, оформлення українського житла, за допомогою якого в дитини розвивався естетичний смак.

Отже, доречне поєднання вченим елементів наукової педагогіки з ідеями народного виховання привело до створення єдиної системи, яка має на меті використання ідей народної педагогіки, які були розглянуті нами вище.

Висновки. У статті проаналізовано народознавчі основи педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського. Розглянуто засоби й методи народного виховання за В. О. Сухомлинським, до яких відносимо у першу чергу елементи усної народної творчості: використання казок, прислів'їв, приказок, легенд, переказів, оповідей тощо, які в свою чергу мають великий вплив на формування моральних якостей в дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
2. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад.шк., 1998. – 263 с.
3. Сухомлинский В. А. О воспитании/ В. А. Сухомлинский. – М.: Политиздат, 1993. – 272 с.
4. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. – К., 1992. – 244 с.

УДК 37(09):54(477.52)Овчаренко

Закусило В. О.

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ВИДАТНИЙ ВЧЕНИЙ-ХІМІК СУМЩИНИ – ФЕДІР ДАНИЛОВИЧ ОВЧАРЕНКО

Публікацію присвячено висвітленню основних віх життєвого і творчого шляху видатного академіка Федора Даниловича Овчаренка. Особливу увагу звернено на навчання і початок професійного зростання у Глухівському педагогічному інституті та його вплив на подальшу професійну наукову діяльність ученого. Охарактеризовано внесок науковця в дослідження фізико-хімічних властивостей глинистих мінералів.

Постановка проблеми. Українська земля багата на видатних постатей, що здійснили помітний внесок у розвиток світової цивілізації, чиї здобутки у сфері освіти, науки і культури виходять за межі суто національного. Сумщина, зокрема, дала світу та Україні сотні відомих людей: вчених, економістів, військових, діячів культури і мистецтва. Знати їх, пишатися ними – наш обов'язок перед державою і нащадками. Одним із таких є академік Федір Данилович Овчаренко (1913 – 1996 рр.).

Аналіз актуальних досліджень. Різні біографічні аспекти життєвого і творчого шляху вченого-хіміка Ф.Д. Овчаренка були розглянуті в працях Л. Кузьменко, М. Лебовки, Н. Овчаренко, З. Ульберг та ін. Однак і сьогодні наукові напрями професійної діяльності вченого цікавлять педагогів та хіміків.

Мета статті: висвітлити основні періоди біографії Федора Даниловича Овчаренка та напрями подальшої професійної наукової діяльності вченого.

Виклад основного матеріалу. Федір Овчаренко народився на Білопільщині у багатодітній селянській родині. З відзнакою закінчив середню школу № 1 м. Білопілля і в 1930 році приїхав до міста Глухова та вступив до педагогічного інституту. Він із гордістю згадував про той період: «Я стаю студентом найстарішого педагогічного інституту України» [2, 26].

Варто відзначити, що керівництво навчального закладу дбало про рівень освіти студентів і чудово розуміло, що Глухівський пединститут за своїм географічним розташуванням є периферійним, тому залучало для

читання провідних навчальних дисциплін професорів і викладачів високої кваліфікації зі столичних навчальних закладів. Тому зі знаннями, одержаними студентами у стінах глухівського інституту, не соромно було йти працювати й навчатись далі [1].

Студентське життя майбутнього педагога було дуже цікавим та насиченим. Тут юнак уперше стикнувся з живою історією України. Глухів здавна був духовним і культурним центром України. Саме тут знаходилася на той час перша в Україні та Росії музично-хорова школа, з якої вийшли композитори М. Березовський, Д. Бортнянський, філософ Г. Сковорода та багато інших діячів культури; неодноразово відвідували Глухів М. Гоголь і Т. Шевченко [4]. Федір Данилович із щирим захопленням описував глухівський театр К. Розумовського та історію міста, називаючи Глухів містом великої духовної культури.

У 1934 році Федір Данилович закінчив Глухівський педагогічний інститут. На захисті отримав оцінку «відмінно», так само і на екзаменах із п’яти навчальних дисциплін. Комісія рекомендувала відмінника на викладацьку роботу у виші. Вчена рада затвердила Ф. Д. Овчаренка на посаду асистента цього ж навчального закладу [1].

Пізніше вчений переїхав до Києва та працював там учителем у 183-му артилерійському полку, а потім – асистентом професора Б. М. Шершевицького у Київському ветеринарному інституті (1937 – 1941 рр.). У цей час Ф. Д. Овчаренко активно займався науковою діяльністю, з’явилася його перша публікація.

Плани молодого науковця раптово обірвалися війною. З перших днів Великої Вітчизняної війни Федір Данилович перебував на фронті в діючій армії. Був командиром вогневого взводу, батареї, начальником штабу дивізіону, закінчив війну заступником начальника відділу штабу артилерії Ленінградського фронту. Здобув декілька бойових нагород, у тому числі ордени Червоної Зірки, Вітчизняної війни I і II ступенів [3, 84].

Після війни в 1945 році Ф. Овчаренко повернувся до Києва, де працював спочатку доцентом, а потім завідувачем кафедри аналітичної і неорганічної хімії Київського ветеринарного інституту. У 1948 році захистив кандидатську дисертацію, а з 1949 року працює в системі Академії наук України.

Він ініціював дослідження фізико-хімічних властивостей глинистих мінералів. Спільно з А. В. Думанським виконав низку фундаментальних робіт з вивчення теплот змочування, характеру зв'язку води і кінетики зневоднювання глин, їхніх структурно-механічних і електрокінетичних властивостей, гідрофільних та адсорбційних властивостей природних сорбентів. На основі результатів цих досліджень Федір Данилович запропонував схему класифікації глинистих мінералів і форм зв'язаної вологи. Крім того, він брав активну участь у розробленні новітнього методу боротьби з фільтрацією води в лесових ґрунтах нових водосховищ шляхом блокування пор глинистими композиціями [3, 85].

Вчений ініціював дослідження властивостей води, глин (саме глин Глухівщини, якими зацікавився ще будучи студентом), запропонував класифікацію мінералів, методи боротьби з фільтрацією води в лесових ґрунтах нових водосховищ. Клопітка, змістовна та цікава робота вилилася у докторську дисертацію, яку було захищено у 1955 році.

У 1956 році Федір Данилович став завідувачем Відділу науки та культури ЦК КПУ і заступником голови Ради з вивчення продуктивних сил УРСР. У 1957 році Ф.Д. Овчаренка було обрано членом-кореспондентом, а в 1961 році – академіком АН УРСР.

Головною прихильністю Овчаренка були люди. Вчені, які шукали його підтримки або разом з ним розвивали його ідеї, діячі культури, яких він захищав від утисків і безправ'я, політичні та релігійні діячі, які знаходили в ньому уважного, доброзичливого слухача і порадника. Поряд з цим він любив і вмів працювати один. Дуже багато писав [4].

Під час постановки наукових досліджень Федір Данилович завжди приділяв велику увагу питанням практичного використання результатів наукових розробок. Під його безпосереднім керівництвом створено низку ефективних адсорбентів, каталізаторів, наповнювачів, загусників, розроблено технологію виробництва біомінеральних добрив.

Одержані результати різноманітних наукових досліджень (разом з колективом науковців) дозволили заснувати Інститут біоколоїдної хімії (1991 рік), організатором якого став Ф. Д. Овчаренко, котрий до кінця свого життя працював там науковим радником.

Наукові здобутки академіка Ф. Овчаренка величезні: понад вісімсот п’ятдесят наукових праць, у тому числі п'ятнадцять монографій і п’ятдесят винаходів. Він залишив після себе велику наукову школу, серед його учнів понад двадцяти докторів і вісімдесят кандидатів наук. Федір Данилович пішов з життя 25 грудня 1996 р.

Висновки. Сьогодні ми вшановуємо видатного земляка, педагога, новатора, який обрав свій складний і нелегкий шлях у поєднанні інтересів вченого з інтересами суспільними; втілив свою інтелектуальну енергію в матеріальні потреби країни. Вважаємо, що пам’ять про минуле, про гідних людей означає дати шанс майбутньому бути кращим.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузьменко Л. О. Педагог, учений-хімік, видатна особистість України – Федір Овчаренко / Л. О. Кузьменко, С. В. Цінько // Науковий вісник Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя № 3. – 2016 р. – С. 136 – 139.
2. Овчаренко Ф. Д. Спогади / Ф. Д. Овчаренко / Упоряд. В. Г. Буткевич, Н. Ф. Овчаренко. – К. : Оріяни, 2000. – 456 с.
3. Ульберг З. Р. «Я вибрав свій складний і нелегкий шлях…». До 100-річчя з дня народження академіка НАН України Ф. Д. Овчаренка / З. Р. Ульберг, М. І. Лебовка // Вісник НАН України, 2013. – № 2. – С. 84 – 88.
4. Електронний ресурс. Режим доступу: http://bilopillya-meria.gov.ua/овчаренко-федір/

УДК 37(09):39 Ушинський

Крячко І. О.

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

НАРОДНІСТЬ ЯК ПРОВІДНИЙ ПРИНЦИП ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ К. УШИНСЬКОГО

У статті проаналізовано ідею народності К. Ушинського та її актуальність в умовах сучасного освітнього простору. Акцентується увага на сутності принципу народності, важливого в організації освіти й виховання підростаючого покоління. Охарактеризовано основні складові системи виховання в дусі народності.

Постановка проблеми. Важливою складовою змісту національного виховання є принцип народності, який звернений до джерел народної культури і спирається на національну свідомость. Проблема народності у

вихованні в умовах відродження і становлення Української держави є актуальною і сьогодні. Становлення державного суверенітету України, відродження культури народу потребують переосмислення педагогічних надбань багатьох педагогів, зокрема педагогічної спадщини К. Ушинського. Від рівня впровадження ідей видатного педагога в практику залежить створення якісної національної системи виховання.

Мета дослідження – з'ясувати сутність ідеї народності як основоположного принципу педагогічної системи К. Ушинського.

Аналіз актуальних досліджень. Праці К. Ушинського стали предметом творчого освоєння, переосмислення та наслідування для цілої плеяди педагогів, біографів, учених у різні періоди розвитку вітчизняної науки, зокрема, для Х. Алчевської, П. Блонського, Л. Березівської, Г. Васяновича, М. Гвоздецького, М. Грищенка, Н. Гончарова, І. Горячевої, В. Зеньківського, О. Жаданової, Н. Калити, В. Струминского, В. Войтко, Т. Кочубея, О. Сухомлинської тощо.

Вченими було зазначено, що за прогресивністю своїх ідей та поглядів, які вирізнялися глибиною осмислення актуальних педагогічних проблем того часу, масштабністю думок, К. Ушинському не було рівних.

Виклад основного матеріалу. Створюючи свою педагогічну систему, К. Ушинський виняткового значення надавав одному з найважливіших принципів організації освіти й виховання – принципу народності. На думку педагога, народне виховання – це те виховання, яке проникає в побут, характер, поведінку й усе життя народу. Він передбачав освіту всіх дітей обох статей, зазначаючи, що народна освіта коштує недешево, але ніякі витрати не повинні лякати державу, бо народ, розвинений у дитинстві хорошою школою, буде енергійнішим, працьовитішим, розважливішим, а значить – продуктивнішим і багатшим, ніж народ, пригнічений неуцтвом [3, 66].

Народність обґрунтована педагогом у статті «Про народність у громадському вихованні». Він розглядав дану ідею як прагнення кожного народу зберігати свої національні, історичні та соціальні особливості життя, риси ментальності, традиції, рідну мову і національну культуру [6, 214].

Виховання в дусі народності неможливе без таких складових: рідна мова, фольклор, історія, природознавство, географія, основи ремесла.

Однією з головних ознак народності К. Ушинський вважав мову. У статті «Рідне слово» він писав, що «мова народу – ніколи нев'янучий цвіт усього його духовного життя, яке починається далеко за межами історії» [4, 74].

Педагог наголошував, рідна мова має особливе значення для виховання та навчання підростаючого покоління. У мові К. Ушинський вбачав зв’язок між минулими, сучасними і прийдешніми поколіннями. Покоління змінюються, а результати їхнього життя залишаються в мові. За переконанням педагога, мова і народ нерозлучні. Якщо зникає мова, перестає існувати народ. «Поки жива мова, — зазначав К. Ушинський у своїй статті, — живий і народ! Усе заберіть у народу, він усе може повернути, а заберіть мову – і він вже ніколи не зможе її повернути, навіть нову Батьківщину може створити народ, але нову мову – ніколи!» [4, 79].

Констянтин Дмитрович широко використовував у своїй педагогічній діяльності народний фольклор: приказки, загадки, прислів’я, казки, вірші. Велику виховну роль він відводив народній казці, ставив її значно вище за всі оповідання, написані для дітей.

У прислів’ях, зауважував К. Ушинський, відбилися усі аспекти життя народу, – його потреби та звички. Народні надбання передаються з покоління у покоління. «Усяка жива історична народність є найпрекраснішим створінням божим на землі, і вихованню лишається тільки черпати з цього багатого й чистого джерела» [6, 101].

Педагог вважав головним завданням школи виховання в учнів високих почуттів любові й відданості народові. У зв'язку з цим, великого значення він надавав вивченню історії народу, його життя і боротьби від найдавніших часів дотепер.

К. Ушинський велику увагу приділяв ознайомленню дітей з явищами природи у рідному краї. Він писав, що логіка природи є найдоступнішою і найкориснішою логікою для дітей. Педагог зазначав, що в природі все взаємозв'язане, що природа – не безладне нагромадження окремих предметів, а в ній існує система, яка є результатом закономірного розвитку природи [4, 312].

Педагог вказував на важливість вивчення географії країни та свого населеного пункту. У передмові до другої частини «Рідного слова» він наполягав на необхідності розвивати у дітей «інстинкт місцевості», тобто

знання оточення своєї школи. Цю рису від вважав надзвичайно важливою у житті. Її, на думку педагога, треба зміцнювати в учнів, прищеплювати в процесі вивчення географії [1, 264].

З перших років життя кожна дитина, на думку К. Ушинського, має перебувати в рідному етнічному середовищі, материнською мовою пізнати Батьківщину. Завдяки цьому в кожної дитини формується корінь духовності рідного народу, вона виростає патріотом рідної землі.

Ще однією складовою народницького виховання К. Ушинський вважав навчання основам ремесла. Педагог зазначав, що ремесло – це обов'язковий компонент людського життя: «Праця, звичайно, тягар, але тягар, без якого неможливе поєднання людської гідності і щастя, – тягар, який повинна нести людина, яка хоче прийти до того непорушного спокою, до якого закликаються тільки трудящі й обтяжені» [5, 230].

К. Ушинський, вивчаючи стан освіти закордоном, зауважував, що наша школа повинна брати з досвіду шкіл інших країн те, що є загальним, зберігаючи своє рідне, самобутнє. Виховувати дитину потрібно на національних засадах, тільки тоді вона виросте справжнім патріотом своєї землі.

Висновки. Отже, великою заслугою Костянтина Дмитровича є те, що він одним із перших сформулював ідею народності в педагогіці і подав її як провідний принцип виховної системи. Головними складовими народного виховання за К. Ушинським є рідна мова, історія, географія, природознавство, основи ремесла та народна творчість. У сучасних умовах ідеї педагога є надзвичайно важливим джерелом для розробки теорії і практики національного виховання підростаючого покоління.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаров М. М. Педагогічна система К. Д. Ушинського / М. М. Гончаров. – М., 2004. – 458 с.
2. Непознанный К. Д. Ушинський: хрестоматія научно-христианской педагогики / К. Д. Непознанный. – Луганск: Пресса, 2008. – 304 с.
3. Торопова І. Ідея народності у вихованні: (за творами К. Д. Ушинського та Ф. А. В. Дістерверга) / І. Торопова // Рідна школа. – № 3. – 2004. – С. 66 – 67.
4. Ушинський К. Д. Избранные педагогические произведения / К. Д. Ушинський – М.: Просвещение, 1998. – 558 с.

5. Ушинський К. Д. Праця в її психічному та виховному значенні // Історія української школи та педагогіки /За ред. акад. Кременя В. Г. – К.: Знання. – 767 с.
6. Ушинський К. Д. Про народність у громадському вихованні / К. Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори: у 2 т. / К. Д. Ушинський. – К., 1993. – Т. 1. – 414 с.

УДК 37(09):37.01(450) Монтессорі

Лялько Д. Є.

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ВІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ОСНОВОПОЛОЖНА ІДЕЯ ПЕДАГОГІКИ МАРІЇ МОНТЕССОРІ

У статті аналізуються погляди видатного педагога М. Монтессорі, як одного з найбільш яскравих і талановитих теоретиків вільного виховання. Визначено зміст вільного виховання, розглянуто методи вільного виховання за М. Монтессорі.

Постановка проблеми. Невідповідність освітньої системи сучасним соціокультурним вимогам ставить перед суспільством у цілому й перед педагогами зокрема проблему приведення освіти у відповідність з ознаками постіндустріальної культури. Основою розв'язання цієї проблеми може слугувати педагогіка свободи як сучасний напрям гуманістичної педагогіки, що займається теоретичними засадами виховання особистості, здатної до самовизначення, творчої самореалізації і саморозвитку, саме цим напрямом займалася М. Монтессорі.

Аналіз актуальних досліджень. Вивченням проблеми вільного виховання займалися відомі педагоги і публіцисти протягом декількох століть. Серед яких Е. Кей, що була засновником педагогіки вільного виховання, К. Венцтель, М. Магомедов, А. Козлова, С. Вдович, І. Батчаєва. Всі вони займалися різними питаннями теорії вільного виховання. Але окремо треба назвати М. Монтессорі, яка зробила вагомий внесок в педагогіку вільного виховання.

Мета статті – визначити сутність ідеї вільного виховання та засоби її реалізації М. Монтессорі.

Виклад основного матеріалу. Концепція нових гуманістичних ідей у навчанні та вихованні видатного італійського педагога М. Монтессорі стала основою нових ідей вільного виховання. У 1907 році італійський місіонер і

Едуард Таламі запропонував М. Монтессорі створити дошкільний заклад нового типу – денний притулок – це була школа для дітей, яка отримала назву «Будинок дитини». Саме тут М. Монтессорі почала на практиці використовувати свої педагогічні ідеї.

У центрі педагогіки М. Монтессорі знаходились такі питання, як: проблема саморозвитку дитини; створення спеціальної системи виховання, в якій провідну роль відіграє «підготовлене середовище» та особливий дидактичний матеріал; прагнення вчителя пізнати дитину, задля сприяння її успішному «самобудівництву» [2, 390].

М. Монтессорі вірила в здатність дитини до саморозвитку, в те, що вона від природи володіє здатністю до «самобудівництва». У цій теорії важливу роль відігравав «всотуючий розум» – здатність дитини вчитися, прагнення до навчання, реалізація яких забезпечувалась навколишнім середовищем [1, 54]. Це питання, як бачимо, було пов’язане с «підготовленим середовищем», але тут важливе місце займали саме батьки, а не вчитель. Вони повинні були створити таке оптимальне оточення дитини, щоб вона могла пізнати світ з перших років життя, «всмоктати» все на підсвідомому рівні: правильну мову, емоційні засоби, зразки поведінки, взаємодію з предметами тощо.

Саме «підготовлене середовище» відігравало провідну роль в теорії вільного виховання М. Монтессорі. Воно стимулювало дитину до саморозвитку, у ньому все повинно було бути пристосоване до будови тіла дитини, до її інтересів, потреб. Тобто все підпорядковувалось індивідуальності дитини. Вчитель повинен був створити таке середовище, де панувала б свобода, класи повинні були бути більші, з обмеженням меблів, щоб забезпечити вільне пересування дітей. «Наш метод порвав із старими традиціями: він знищив лаву, тому що дитина не повинна більше сидіти нерухомо і пасивно слухати уроки вчителя; він знищив кафедру, тому що вчитель не повинен більше давати колективних уроків, що було звичним при старих системах. У цій зовнішній зміні проявляється глибокий переворот, сенс якого в тому, щоб надати дитині свободу діяти відповідно її природним здібностям, не зобов'язуючи її будь-якими обов'язками або програмами, правилами, які виходять із принципів, встановлених традиційно в старих шкільних поняттях», – писала М. Монтессорі [3; 28].

Дуже важливу сторону педагог вбачала у естетичній оформленості класу, в якому повинні бути живі рослини та тварини, щоб діти могли самі взаємодіяти з природою. Педагог зауважувала: «Дуже важливо, щоб шкільні меблі та оснащення були красиві й естетично оформлені. Красота тут не в прикрасах і розкоші, а в гармонії ліній й кольорів, у простоті...» [3; 59]. Саме таке середовище давало змогу дитині самореалізовуватися та гармонійно розвиватися, пробуджувати в собі почуття прекрасного.

В естетиці «підготовленого середовища» ми знаходимо дидактичні матеріали – це все, чим було оформлене приміщення. Це були, наприклад, такі речі як скляний посуд чи крихкі вироби, які М. Монтессорі називала «донощиками». Саме ці речі виховували в дитині дисципліну, здатність керувати собою, тому що з такими речами треба бути обережними, не ламати їх, так учні привчалися шанобливо ставитися до виробів, які їх оточують. Цей процес відбувається і в душі дитини, коли, звикнувши до тиші, вона намагається не шуміти. Так дитина самовдосконалюється як особистість. Також одним з методів, який запропонувала М. Монтессорі – замінити звичайні уроки на безпосередню діяльність дитини, про яку вже зазначалося вище [3; 120].

Висновки. Отже, сутність ідеї вільного виховання за М. Монтессорі полягала в тому, щоб підштовхнути дитину до саморозвитку, створити всі оптимальні для цього умови, такі як «підготовлене середовище» та дидактичний матеріал. М. Монтессорі вірила у здатність дитини до «самобудівництва», вона виховувала вільну особистість, з моральними цінностями і естетичним ідеалом, яка завжди прагне саморозвитку і пізнає світ самостійно. Методи, запропоновані М. Монтессорі, використовуються і дотепер.

ЛІТЕРАТУРА

1. Монтессорі М. Всотуючий розум. Роль дитини у перетворенні світу: Пер. з англ. І.Дичківської // І.М.Дичківська, Т.І.Поніманська. – Рівне, 1999. – С. 53 – 57.
2. Монтессори М. Дом ребенка. Метод научной педагогики // История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия / Под ред. С. Ф.Егорова. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – С. 387 – 415.
3. Монтессорі М. Мій метод / М. Монтессорі – М.: АСТ, 2006. – 352 с.
4. Сорокова М. Г. Система М. Монтессорі. Теорія і практика / М.Г. Сорокова. – М.: Академія, 2003. – 384 с.

УДК 371.315.6:51

Чуричканич І. Е.

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ТЕОРІЯ КОГНІТИВНОЇ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ЯК ПРЕДМЕТ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті проведений аналіз історичного розвитку когнітивно-візуальних форм, що були продемонстровані в мінoанській і єгипетській ієрогліфічній писемності. З'ясовані лінгвістичні функції унікальної блок-схемної системи лігатурного ієрогліфічного письма народів майя, що являли собою праобраз сучасних когнітивно-візуальних блоків, уживаних у математиці, фізиці, інформатиці та педагогічній науці сьогодення.

Подальше вивчення історичного коріння когнітивної візуалізації стимулюватиме появу нових когнітивно-візуальних моделей.

Ключові слова: лігатура, піктограма, піктографія, блок-схема, когнітивно-візуальна модель, візуалізація, ієрогліфічне письмо, структурний компонент.

Постановка проблеми. У зв'язку з еволюцією дидактичних засобів навчання підвищення якості навчання буде пов'язано з підсиленням структурованості, конкретизації, змістовності та самостійності виконання навчальної діяльності завдяки розробці когнітивно-візуальних моделей і використання їх на практиці.

Виходячи з того, що механізми чуттєво-образного та вербально-логічного мислення відображення дійсності не можуть подати такі якості об'єкту як структура образу знань чи дій у візуальній формі, то пізнавальні процеси повинні спиратися на когнітивні візуальні форми відображення знань, тому що саме вони забезпечують протікання психічних процесів у високому темпі й активізують навчальну діяльність.

Без розуміння історичного аспекту виникнення перших когнітивних форм та їх поступового ускладнення неможливе подальше їх вивчення й використання на практиці, а також виявлення та реалізація педагогічного потенціалу візуалізації та когнітивно-візуальних моделей.

Аналіз актуальних досліджень. З проблемою визначення історичного коріння перших когнітивно-візуальних форм пов'язані праці багатьох учених-лінгвістів і педагогів (Дж. Маккарті, А. А. Молчанов, Г. П. Нейловський, І. В. Нечкпурова, А. С. Хейтман, М. К. Янгович та ін.).

Деякі вчені присвятили свої праці вивченню первинних візуальних моделей, що використовувалися в мові майя: А. П. Алохов, С. В. Костюченко, М. З. Ломоносова та інші. Особливу увагу вивченню піктограм приділяли такі вчені, як О. С. Кубрякова, В. Д. Пароджаров та Л. В. Сироїд.

Метою нашого дослідження є розгляд історичного розвитку перших когнітивно-візуальних форм, визначення змісту та ролі, які вони виконують у навчанні.

Методи дослідження: абстрагування, аналіз, синтез, індукція та дедукція.

Виклад основного матеріалу. Приклади успішного використання когнітивно-візуальних моделей були відомі ще з давніх часів. Вони продемонстровані в єгипетській і міноанській ієрогліфічній писемності, приклади якої було знайдено на острові Кріт. «Прихід на Криті в кінці III – на початку II тисячоліття до н.е. середньомінойського періоду знаменував собою виникнення на острові перших у Європі державних утворень із рабовласницьким ладом, достатньо високим рівнем розвитку економіки й культури» [1, 80]. Саме до цього періоду належить створення критянами-мінойцями їх особистої писемної грамоти, яка з’явилася на основі місцевої піктографії. «Піктографія – засіб фіксації та передачі тієї чи іншої інформації в малюнках. При цьому кожен малюнок – піктограма, визначав лише той предмет, який зображував, являючи собою розповідь у малюнках» [4, 320]. «Піктограма (від лат. pictus – намальований та грецького γραμμα – запис) - знак, що відображає найважливіші риси об’єкту, предмету чи явища, на які він вказує, найчастіше в схематичному вигляді» [4, 321].

Треба зауважити, що піктографічне письмо використовувалося ще тоді, коли зароджувалася писемність різними культурами: маргушська, китайська, єгипетська, месопотамська, ацтекська користувалися саме таким видом письма. Як відомо, піктографічне письмо налічує тисячі знаків, відтворює деякі особливі одиниці змісту, реальні предмети або ті, що існують лише в людській уяві; найпростіші поняття, які є інтернаціональними за змістом, явища, дії, значення яких передавалося за допомогою різноманітних малюнків. Саме завдяки цьому тексти, написані

піктографічним письмом, є абсолютно зрозумілими для людей, які розмовляють різними мовами.

Особливої уваги заслуговують первинні візуальні моделі, які використовувалися в мові майя.

Необхідно підкреслити, що письмо майя існувало як словесно-складова, або, як вважає більшість лінгвістів, логосилабічна система. Це означає, що деякі окремі знаки являли собою слово чи склад. Такі словесні чи складові знаки називалися ієрогліфами.

Необхідно зазначити, що ієрогліфи зазвичай мали форму квадрата. Даний квадрат мав нахил і закруглені кінці. Кожен з ієрогліфічних квадратів зображав предмети, пов'язані із землеробством, частини людського тіла, воду, дощ, голови тварин, будівлі, знаряддя виробництва.

Цікаво відзначити, що ще в ті часи були створені унікальні за своєю складністю перші блок-схеми. Існували комбінації двох або навіть більшого числа знаків – один знак, як правило, зливався чи вписувався в інший. Таким чином створювалася первинна блок-схема, так звана лігатура. Лігатура – зображення одним складним знаком двох або більше букв (від лат. ligatura – перев'язка, зв'язка) [1, 81].

Відомо, що окремі знаки було згруповано в ієрогліфічні блоки від одного до п'яти (як правило, два – чотири). Кожен блок являв собою цілу систему знаків, які містилися в середині такого ієрогліфічного блока. Знаки було написано зліва направо та зверху вниз. Кожен блок – лігатура був частиною певної фрази або навіть являв собою цілу фразу. Частіше за все така лігатурна блок-схема була сформована у вигляді стовпчика, який нагадував літеру «L» чи «T».

Своєрідна форма лігатурного письма народів майя – блок-схемна система – є унікальною та не має аналогів серед інших давніх писемних систем. Кількість знаків у блоці може змінюватися залежно від часу й місця походження напису.

У кожному блоці невеликі за розміром прямокутні знаки у співвідношенні один до двох розташовуються попереду, над, позаду та рідше знизу одного чи декількох більших квадратних знаків у співвідношенні один до одного. Великі знаки всередині блока називаються «основними», а дрібні знаки з кожного кінця – знаками-афіксами [2].

Існують також більш дрібні та докладні класифікації, де виділяються префікси, суперфікси, постфікси та суфікси. З точки зору графіки система лігатурних блоків становить собою унікальну послідовність знаків, яку, як правило, організовано у спеціальну композицію графічних одиниць-блоків, відділених пропусками.

Варто зазначити, що розбивка на ієрогліфічні блоки є цілком закономірною, вона виконує певну функцію в тексті. Так, лігатурний блок може передавати ціле слово, сталий вираз, навіть невеличку закінчену фразу. Як відомо, межі блоків ніколи не проходять посередині слова, ніколи не розбивають те чи інше слово на дрібні частини. Усі суфікси, прийменники, проклітичні та енклітичні частки, а також префікси завжди розташовані таким чином, щоб залишитися в середині лігатурного блоку, тобто стають його частиною. Цікаво зауважити, що навіть складні слова, які зазвичай передаються сполученням двох або трьох логограм, завжди розташовані таким чином, щоб бути записаними одним лігатурним блоком. Дуже важливим є те, що ієрогліфічні лігатурні блоки розділяють будь-який текст не на слова, а на певні синтаксичні одиниці більш високого рівня організації. Ієрогліфічний блок містить у собі не одне, а два чи навіть три слова. Це може бути означення та об’єкт, який означено; перехідне дієслово з об’єктом.

Отже, розбивка на ієрогліфічні лігатурні блоки підпорядковується дуже суворим лінгвістичним правилам та виконує найважливішу функцію щодо правильної передачі мовлення. Блок-схемна система письма народів майя, безсумнівно, виконувала функцію синтаксичного членування тексту.

Висновки. Аналіз історичного аспекту виникнення первинних когнітивно-візуальних форм, продемонстрованих у мінoанській і єгипетській ієрогліфічній писемності, свідчить про існування певних структурних компонентів когнітивної графіки ще в кінці третього тисячоліття до нашої ери.

Варто відзначити, що особлива вражаюча унікальна блок-схемна система лігатурного ієрогліфічного письма народів майя являла собою прообраз сучасних складних когнітивно-візуальних блоків, які вживаються в математиці, фізиці, інформатиці, лінгвістиці, психології, історії та педагогічній науці сьогодення.

Підпорядковуючись суворим правилам лінгвістики, лігатурна блок-схема письма народів майя виконувала свої певні функції не тільки і не стільки щодо передачі когнітивної інформації за допомогою візуалізації. Саме ця функція є провідною і для сучасних складних когнітивно-візуальних моделей.

Перспективи нашого дослідження полягають у подальшому вивченні історичного коріння когнітивної візуалізації, виявленні нових когнітивно-графічних форм давнини та визначенні їх змісту і впливу на розвиток когнітивно-візуальних моделей сьогодення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Давлетишн А. І. Цивілізація майя. Розбивка на блоки в ієрогліфічній писемності майя: в пошуках визначення феномену / А. І. Давлетишн // «Ломоносов – 2002». Праці наукової конференції студентів та аспірантів : збірка тезисів. – М., 2002. – С. 79 – 81.
2. Єршова Г. Г. Складове письмо майя / Г. Г. Єршова // Алфавіт. – 2000. – № 39. – С. 5 – 14.
3. Кнорозов Ю. В. Система письма древніх майя / [Електронний ресурс]. Режим доступу : www.indiansworld.org/.../sistema-pisma-drevnih-mayya-opyt-rasshifrov.
4. McAllen A. Creative writing / A. McAllen. – Cambridge University Press, 1998. – 203 p.
5. Richardson D. Diacritical marks / D. Richardson. – Washington : World Education, Inc., 2013. – 50 p.
6. Yank S. Cognitive writing / S. Yank. – Washington : World Education, Inc., 2012. – 38 p.

УДК371.4(09)(477+477.52)Довгополюк

Штань О. О.

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ М. Л. ДОВГОПОЛЮКА

Стаття присвячена огляду педагогічної діяльності у 20-30-ті роки минулого століття талановитого педагога, директора Охтирського дитячого містечка Матвія Лукича Довгополюка. Розкрито педагогічні та громадянські позиції М. Довгополюка – українського педагога-гуманіста, духовного і професійного наставника дітей та молоді, що втратили у лихолітті батьківське піклування і

життєві перспективи. Означено вагомість педагогічної спадщини педагога для вдосконалення патріотичного і трудового виховання сучасної учнівської молоді.

Ключові слова: М. Л. Довгополюк, директор Охтирського дитячого містечка, педагогічні погляди, ідеї, методи та принципи педагогічної діяльності.

Постановка проблеми. Вагомою умовою модернізації сучасної педагогічної освіти є поєднання педагогічного досвіду минулого з вимогами сучасності. Це завдання вимагає ретельного вивчення історико-педагогічної спадщини, зокрема досвіду тих, хто працював для становлення і розвитку національної освіти в першій третині ХХ століття. Серед педагогів-засновників національної освіти на Сумщині, зокрема у м. Охтирка, відомим педагогом-гуманістом є Матвій Лукич Довгополюк, педагогічна діяльність якого становить неабиякий інтерес у процесі вдосконалення сучасної педагогічної освіти.

Актуальність та доцільність дослідження. У ході наукового пошуку встановлено, що постать та педагогічна спадщина М. Довгополюка упродовж багатьох років радянського періоду замовчувалась та не була предметом наукових досліджень. Педагогічно-організаторській діяльності М. Л. Довгополюка присвячено деякі праці сучасних дослідників історії педагогіки та краєзнавства (В. Голубченко, А. Близнюк, Ф. Наумко, П. Картавий, А. Добровольський, М. Попільнюх). Але опубліковані на сьогодні праці не дають більш-менш вичерпної відповіді на суттєві питання щодо біографічних фактів М. Довгополюка.

Мета статті зосереджена на розв’язанні одної з виявлених проблем – знаходженні, узагальненні й осмисленні матеріалів щодо сутності педагогічної діяльності Матвія Лукича Довгополюка.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна діяльність М. Л. Довгополюка розвивалася на тлі відомих революційних подій в Україні на початку 20 століття, які характеризувалися складними політичними та соціально-економічними чинниками. У нових умовах, коли Тимчасовий уряд припинив своє існування, а влада в Києві та в інших містах та регіонах перейшла до УЦР (створена 4 березня 1917 р.), остання заявила про свою готовність узяти на себе відповідальність за долю українського народу. Головною метою діяльності Центральна Рада визначила здобуття єдності українського народу, відродження

національної державності, соборності України [6, с.70]. Характерними ознаками цього періоду було зростання інтересу до української мови, культури, історії, освіти, виразником яких став М. Л. Довгополюк.

У результаті вищезгаданих подій в Україні настав період соціально-економічного спаду. Діти, які втратили сім'ї, стали безпритульними та змушені були жебракувати. Не працювали школи та культурно-мистецькі заклади. Для вирішення соціальних завдань уряд передбачав створити відповідні установи: дитячі будинки, майданчики різних типів, дитячі садки, школи-клуби вихідного дня, денні дитячі будинки. 14 лютого 1919 р. в Охтирській повітовій раді було сформовано відділ освіти. Очолив його вже відомий на той час громадський діяч і письменник Борис Антоненко-Давидович, а заступником було обрано Матвія Лукича Довгополюка. За їх сприяння у місті було відкрито педагогічний технікум, де мали змогу здобувати освіту мешканці Охтирщини. З 1924 по 1928 рр. у м. Охтирка було відкрито 58 шкіл початкового навчання. Як свідчать архівні документи, до 1930 р. майже всі діти 8-11 років здобували навчання. У 20-ті рр. ХХ ст. уряд організовував колонії-комуни.

У місті Охтирка наросвіта також планувала створити дитячу колонію, де вихованці мали б змогу жити, навчатись і працювати. Одночасно вирішувалось питання помешкання для дитячого будинку та земельних ділянок для ведення сільського господарства. Було прийнято рішення розташувати дитячу колонію-комуну на горі Охтир, що над Ворсклою, у колишньому, діючому на той час, Свято-Троїцькому чоловічому монастирі, заснованому у 1654 р.

У 1922 році М. Л. Довгополюка було призначено на посаду завідувача дитячої колонії – комуни поблизу Охтирки, яка згодом отримала назву «Охтирське дитяче містечко» [2, с. 15]. Достатньо нелегке завдання випало на долю завідувача дитячою колонією-комуною. Треба було не тільки влаштовувати побут дітей, вести господарство, підтримувати у належному стані господарські будівлі, а й налагоджувати навчально-виховний процес.

Керуючись вимогами, які були поставлені до організації виховної і трудової роботи в дитячому містечку, М. Л. Довгополюк розробив цілу низку положень щодо діяльності містечка. Організація навчально-

виховного процесу в Охтирському дитячому містечку відповідала ідеям становлення української національної школи першої третини ХХ ст. У організації навчально-виховного процесу педагог впроваджував педагогічні ідеї (національної спрямованості освіти та культури, доступність освіти, поєднання навчання із трудовим вихованням) та принципи (народності, природовідповідності, культуровідповідності), що були спрямовані на: пропагування рідної мови у виховному та навчальному процесі, виховання на демократичних засадах, виховання на етнокультурних традиціях українського народу, заохочення вихованців до виконання доручень шляхом створення доброзичливої атмосфери у дитячому містечку.

М. Довгополюк вважав, що школа має бути українською, що необхідно постійно розвивати патріотичні почуття вихованців. Українська мова, яка панувала у містечку – це не лише засіб спілкування, а й засіб пізнання діяльності та творчості власного народу [11]. Неперервне захоплення ідеями українізації керували ним протягом створення і реалізації власної методики організації життя у Охтирському дитячому містечку. Педагог сам складав програми з української літератури і краєзнавства, в яких звертав увагу на збереження та відтворення історичної пам'яті українського народу. Його педагогічні погляди було спрямовано на моральне і трудове виховання дітей у процесі формування особистості.

Поряд з тим, що навчання дітей відбувалося рідною мовою, навчальний процес було організовано згідно з принципом природовідповідності, який враховував природу дитини та її розвиток. У дитячому містечку працювали дві школи: семирічка з сільськогосподарською профосвітою та школа соцвиху з п'ятирічним терміном навчання. Навчання дітей відбувалося згідно з програмами, які надходили з управління наросвіти м. Харкова. Педагоги дитячого містечка вносили деякі корективи та доповнення до цих програм. Відділ освіти також рекомендував перелік дисциплін, які повинні були викладатись у школі виховного закладу. Викладали тут українську, російську, німецьку мови, українську літературу, фізику, хімію, суспільствознавство, фізкультуру, музику тощо [7, с. 12] .

У дитячому містечку постійно проводилися наради педагогів, директорів шкіл Охтирського повіту. Матвій Лукич прагнув, щоб кожен педагог цікавився інтересами та вподобаннями своїх вихованців.

Основою всього навчально-виховного процесу дитячого містечка його директор М. Л. Довгополюк вважав трудове виховання, яке базувалося на надбаннях народної педагогіки. Базовими ідеями у процесі педагогічної діяльності були ідеї національної культури, трудової школи вільного виховання. Учитель багато уваги приділяв вивченню дітей у трудовому середовищі. Творчі здібності вихованців він бачив у їх розвитку і зводив у таку систему: 1) Активне спілкування (встановлення дружніх контактів, спільних інтересів). 2) Спостереження (підлітки цікавляться рослинним і тваринним світом). 3) Дія (учні активно майструють, складають). 4) Обговорення (вихованці активно діляться своїми враженнями, мріями).

М. Л. Довгополюк не уявляв собі розвиток і становлення дитячого колективу без виховання працею. Педагог вважав, що лише працею можна здобути необхідні навички, які стануть у нагоді в подальшому житті, що праця – це найефективніший спосіб згуртування дітей та створення єдиного колективу [2, с. 40]. У трудовому вихованні та самоврядуванні дітей М. Довгополюк керувався надбаннями народної педагогіки. Шляхом трудової діяльності найефективніше відбувався фізичний, розумовий, моральний та естетичний розвиток дітей. Цьому сприяла матеріальна база містечка – багатогалузеве господарство колишнього Свято-Троїцького монастиря було у розпорядженні колонії-комуни. Завдяки наполегливості педагогічного колективу та добрим організаторським здібностям М. Довгополюка менш ніж за два роки зміцніла сільськогосподарська частина дитячого містечка. На той час містечко мало 1200 га орної землі, 60 га саду, пасіку, млин, столярні, швейні та слюсарні майстерні. Усе це різногалузеве господарство вимагало робочих рук.

Запропонована М. Довгополюком система трудового виховання – це фізична, психологічна, соціальна підготовка вихованців до виробничої праці та самостійного життя. У процесі виконання своїх задумів керівник Охтирського дитячого містечка вирішував такі завдання: 1. Методом переконання та власних принципів формував у вихованців стійкий інтерес

та потребу у власному творчому вираженні, необхідності праці на користь суспільства. 2. Формував у вихованців політехнічні та спеціальні знання, уміння та навички. 3. Розвивав природні задатки дітей. 4. Опікувався проблемою опанування учнями сільськогосподарської професії. 5. Дотримувався принципу активності і самостійності учнів у трудовій діяльності [8, с. 60].

Для щоденної роботи вихователі складали цікаві завдання, враховуючи вікові, фізичні, статеві особливості дітей. У Охтирському містечку існувало правило, що робота – це честь для учня і тому кожен вважав за необхідне виконати те, що доручили. Завдяки такому підходу у вихованців розвивалися трудові навички, діти навчалися поважати працю інших людей, виховувались старанними, працьовитими, ініціативними людьми.

На посаді директора дитячого містечка М. Довгополюк був одинадцять років (1922-1933 рр.). У 1933 році місцева влада усуває Матвія Лукича з посади завідувача Охтирським дитячим містечком. Педагога було звинувачено у націоналізмі, адже на зборах та мітингах він виступав суто українською мовою. Він завжди згадував «Рідне слово» К. Ушинського, де сказано про те, що рідна мова – це «природний вихователь», «найбільший педагог», «цвіт духовного життя». У Охтирському дитячому містечку, крім навчання дітей, українською мовою велася вся документація [5, с. 9].

Тяжко переживаючи ці події, М. Л. Довгополюк переїздить разом зі своєю сім'єю до Харкова. Там він влаштувався працювати у Всеукраїнській Академії сільськогосподарських наук на посаді старшого наукового співробітника, а також одночасно працював у харківській дослідній сільськогосподарській станції юних натуралістів. Саме тут і стали йому в нагоді педагогічні навички та досвід у видавничій діяльності. Власними силами дослідна станція друкувала свої брошури та газети. Хоча робота була доволі цікавою, Матвій Лукич тяжко переживав своє зганьблення, тим паче що був позбавлений будь-якої реальної змоги захиститися чи виправдатися.

У 1937 році М. Л. Довгополюк прийняв до себе на роботу Д.Б. Колоса, котрий раніше працював у газеті «Вісті ВУЦВК» і вважався талановитим журналістом. Але згодом у числі багатьох Д. Б. Колоса було

заарештовано. Під час обшуку у Д. Колоса до рук агента ДПУ випадково потрапив щоденник М.Л. Довгополюка, у якому він описував усі свої прагнення (починаючи з 1915 р.), політичні ідеї, роботу у «Просвіті» тощо. Знайдений щоденник і став причиною арешту, який стався в ніч з шостого на сьоме листопада 1937 року [7, с. 11].

27 листопада 1937 р. Матвій Лукич Довгополюк був засуджений за контрреволюційну діяльність на десять років особливою трійкою УНКВС у Харківській області. Він відбував покарання у одній із колоній Бамлагу Далекого Сходу. Під час Другої світової війни М. Л. Довгополюка було переведено до «Печлагу», що і стало причиною інвалідності та згодом смерті (28 лютого 1944 р.). Посмертно реабілітований у січні 1990 року.

Висновки. Матвій Лукич Довгополюк був авторитетною людиною не лише в колонії, а й поза її межами – серед жителів сіл та педагогів Охтирського повіту. За час своєї роботи він зумів сформувати творчий колектив. Організація освіти в Охтирському дитячому містечку відповідала ідеям становлення української національної школи 20-х рр. ХХ ст. Метою всієї педагогічної діяльності М. Л. Довгополюка було створення оптимальних умов для навчання і виховання національно свідомої, всебічно розвиненої особистості. За одинадцять років М. Л. Довгополюк зумів знайти шлях до кожного дитячого серця. Вивчення його педагогічної діяльності дало можливість встановити, що праця у Академії наук була логічно-послідовним продовженням його педагогічних досягнень. Висловлені ним педагогічні погляди будувались на принципах гуманізму, національного виховання, визначенні домінуючої ролі трудового навчання.

Отже, багаторічний досвід педагогічно-організаційної діяльності дозволив йому не тільки навчити і виховати не одну сотню дітей, сформувати педагогічний колектив, але й сприяти розбудові української національної школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Багалій Д. І. Історія Слобідської України / Д. І. Багалій – Х.: Дельта, 1993. – 256 с.
2. Близнюк А. М. Охтирське дитяче містечко / А. Близнюк, В. Голубченко. – Суми: ТОВ «Видавничо-поліграфічне підприємство «Фабрика друку», 2014. – 68 с.
3. Волобуїв П. По досвідних установах соцвиху України // Радянська освіта / П. Волобуєв. – 1925. – № 4. – С. 51 – 54.
4. Голубченко В. Ю. Педагогічне краєзнавство Сумщини: пошуки та знахідки: Інновації

у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя: методологічні, змістові та методичні засади : [монографія]/ [за ред. проф. А. А. Сбруєвої]. – Суми : Видавництво «МакДен», 2011. С. 286 – 312.
5. Горлач Л. Платон Воронько / Л. Горлач. – К.: Веселка, 1973. – 154 с.
6. Дмитрієнко М. Ф. Зміни в адміністративно-територіальному устрою України в 1919 – 1920 рр. / М. Ф. Дмитрієнко // Український історичний журнал. – 2003. – №6. – С. 68 – 78.
7. Самброс Ю. П. Дещо з моїх згадок про незабутнього Матвія й тодішні часи / Ю. П. Самброс // Архів Охтирського краєзнавчого музею Сумської області. – З. № 1 – 20 с.
8. Трипутіна Н. П. Дитячий будинок: від ідеї до її втілення (20-ті роки ХХ століття). / Історична пам'ять: збірник наукових праць, вип. 1 (25). – Полтава: Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, 2011. – С. 52 – 63.
9. Галкін О. «Голос Охтирщини» та його творці — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.okhtyrka.net/content/view/3763/106/ (Дата звернення: 20.12. 2016). – Назва з екрана.
10. ДАСО. – Р. – 196. – Оп. 1. – Спр. 1. – Арк. 3.
11. ДАСО. – Р. – 196. – Оп. 1. – Спр. 41. – Арк. 628.
12. ДАСО. – Р. – 23. – Оп. 1. – Спр. 240. – Арк. 341.

УДК 37(09):37.013.78:37.01Макаренко

Якушко Ю. В.

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

ПРОБЛЕМА «ОСОБИСТІСТЬ-КОЛЕКТИВ» У ТЕОРІЇ ВИХОВАННЯ А. С. МАКАРЕНКА

У статті розглядаються особливості розв'язання проблеми взаємовідносин «особистість-колектив» у педагогічній системі А. С. Макаренка. Здійснено порівняльний аналіз індивідуалістичного та колективного виховання особистості. Висвітлено можливості повноцінного розвитку здібностей, задатків особистості у колективі на прикладі педагогічної спадщини А. С. Макаренка.

Постановка проблеми. На сучасному етапі функціонування українського суспільства діти входять до різних соціальних інститутів, в яких формуються колективи, що безпосередньо впливають на розвиток та виховання особистості. Питання виховання особистості в колективі є основним у педагогічній системі А. С. Макаренка, яке ґрунтується на

принципі їх діалектичної єдності. Поряд з цим педагог не знецінював розвитку особистих здібностей та формування особистості в цілому.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженням проблеми колективного виховання були присвячені праці зарубіжних та вітчизняних вчених, зокрема, В. Сухомлинського, І. Беха, В. Бойко, О. Бондаренко, Д. Вороніна, М. Головкової, І. Іванова, В. Караковського, С. Карпенчука, В. Коротова, М. Красовицького, Л. Москалевої, Р. Немова, Л. Новікової.

Мета статті полягає в аналізі основних положень теорії виховання особистості в колективі А. С. Макаренка та спростуванні гіпотези щодо нівелювання особливостей індивідуального розвитку у колективі.

Виклад основного матеріалу. У сучасному педагогічному полі існує усталене визначення сутності поняття «колектив», за яким він окреслюється як організована група людей, які об’єднані суспільно значущими цілями, професійними і соціальними інтересами, спільними ціннісними орієнтаціями, діяльністю, спілкуванням, взаємною відповідальністю; взаємодія і взаємовідносини між людьми, які об’єднані спільними цілями, спільною організацією праці [3, 50 – 51].

Для педагогічної думки проблема колективу не є новою, зокрема за словами С. Русової, «колектив як засіб виховання утворює середні типи людей, нівелюючи, уніформуючи характери: усі переймають один від іншого одяг, звичаї, розпорядок дня» [4, 378].

У свою чергу український педагог А. С. Макаренко стверджував, що «колектив – це соціальний живий організм, який через те і організм, що він має органи, що там є повноваження, відповідальність, співвідношення частин, взаємозалежність, а якщо нічого цього немає, то немає і колективу, а є просто юрба або зборище» [5, 352].

На нашу думку, дослідники В. Сухомлинський, Т. Коннікова, Л. Новікова приділяли більше уваги детальному аналізу надбань розробника теорії дитячого колективу та концепції колективного виховання. Науковці вважали колектив засобом виховання особистості, при цьому не нівелюючи індивідуальні особливості вихованців.

В. О. Сухомлинський розглядав колектив як засіб морального і духовного розвитку дитини. У колективі створюється єдність громадського та індивідуального. Педагог говорив, що «зовсім не

відповідає дійсності те, що особистість формується і розвивається лише в колективі, що не може бути особистості поза колективом» [6, 67]. Він доводить думку про те, що духовний світ колективу і людини формується завдяки взаємовпливу. Це можна зрозуміти наступним чином: на особистість здійснює великий вплив колектив, але і колективу немає, якщо немає духовно багатого світу особистості. В.О. Сухомлинський ставить нібито риторичне запитання, але все ж таки дає на нього відповідь: «Що таке щастя колективу? Воно немислиме, якщо не буде щасливою кожна людина, член коллективу» [1, 11].

Т. Е. Коннікова визначила, що колектив впливає на дитину в міру активності самої дитини, і перш за все в міру її морально цінної активності [2, 27]. Тобто від бажання самої дитини та зовнішніх проявів її поведінки залежить виховний потенціал і вплив самого колективу на неї з метою формування індивідуальних якостей особистості.

Л. І. Новікова звернула увагу на подвійну природу дитячого колективу: з одного боку, він об'єкт педагогічної діяльності, з іншого – явище, яке спонтанно розвивається, що яскраво виражено у вільному спілкуванні дітей одне з одним [4, 58].

На думку А. Макаренка, дитина-людина визначалась не як гвинтик великої машини, а як індивідуальність. Його педагогічна система пронизана ідеєю піклування про особистість дитини, що полягала в можливості розвитку, а не придушенні внутрішніх проявів дитини, піклуванні колективу про правильність формування особистості дитини і, у відповідь, піклування дитини про свій коллектив [5, 299].

Так, у своїй статті «Деякі висновки з мого педагогічного досвіду» педагог стверджує: «задача нашого виховання зводиться до того, щоб виховати колективіста» [7, 352], але водночас він наполягав на наданні можливості кожній окремій особистості розвивати свої здібності, зберігати індивідуальність.

Народна педагогіка також розглядала виховну роль колективу: «Громада – великий чоловік», «Де дружно, там і хлібно», «Добре там живеться, де гуртом сіється і жнеться», «Громада – рада, що рішила, так і буде», «У товаристві лад – усяк тому рад».

Висновки. Колектив – організована група людей, які об'єднані суспільно значущими цілями, професійними і соціальними інтересами, спільними ціннісними орієнтаціями, діяльністю, спілкуванням, взаємною відповідальністю.

А. Макаренко, В. Сухомлинський, Т. Коннікова, Л. Новікова розглядали концепцію колективного виховання. Вони стверджували, що колектив і особистість існують в діалектичній єдності, взаємодоповнюють, впливають одне на одного. Педагогічний потенціал колективу дає змогу виховувати однодумців, закладати в них основи справедливості, відповідальності, дисциплінованості, естетичної виразності. У свою чергу колектив створює умови для самореалізації та самовдосконалення особистості та водночас розвиває його. Отже, колектив ні в якій мірі не нівелює особливості індивідуального розвитку особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко А. Педагогічна спадщина А. С. Макаренка в інтегрованому освітньому середовищі / А. Бойко, М. Степаненко // Педагогічні науки. – 2012. – Вип. 3. – С. 5 – 13.
2. Конникова Т. Е. Роль коллектива в формировании личности школьника: автореф. дис. … д-ра наук. – Л., 1970. – 57 с.
3. Косенко Ю. М. Загальна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.. – Маріуполь : ТОВ «Друкарня «Новій світ», 2008. – 280 с.
4. Новикова Л. И. Педагогика детского коллектива (вопросы теории) / Л. И. Новикова. – М.: Педагогика, 1978. – 144 с.
5. Сараєва О. Погляди А. Макаренка на формування дитячого колективу в світлі сучасних підходів / О. Сараєва // Витоки педагогічної майстерності. – 2013. – Вип. 11. – С. 295 – 299.
6. Сухомлинский В. А. Не топтаться на месте / В. А. Сухомлинский // Сухомлинская О. В. Этюды о В. А. Сухомлинском. Педагогические апокрифы / О. В. Сухомлинская. – К., 2008. – С. 63 – 75.
7. Якименко С. А. А. С. Макаренко про колектив та його вплив на виховання особистості / С. Якименко // Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 11. – С. 352 – 355.

РОЗДІЛ ІІІ. ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

УДК 378.12.012:006.015.5:001.8

Алхімова О.

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті описані етапи моніторингового дослідження якості професійної діяльності педагогічних працівників, результати якого зумовлюють прийняття управлінських рішень.

Ключові слова: моніторинг, якість освіти, кваліфікація, компетентність, атестація.

Постановка проблеми. Сучасні соціально-економічні та політичні зміни стали передумовою реформування національної системи освіти. Основною соціальною вимогою українського суспільства є потреба в якості шкільної освіти, основним засобом оцінювання якої виступає моніторинг, спроможний охарактеризувати ефективність навчально-виховного процесу та передбачити подальші кроки щодо її підвищення на основі адекватних управлінських рішень [1,18].

Необхідність створення системи моніторингу якості професійної діяльності педагогічних працівників обумовлена сукупністю внутрішніх і зовнішніх факторів, що впливають на якість освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Моніторингу якості освіти присвячені розробки О. Козлової, О. Локшиної, Т. Лукіної, О. Ляшенка, О. Майорова, Н. Мельникової, М. Поташника, В. Приходька, Дж. Уілмса та ін. Проблеми становлення та розвитку моніторингу якості освіти в Україні досліджували С. Бабінець, Т. Волобуєва, О. Локшина, Л. Чернікова; моніторинг якості освіти на міжнародному рівні розглядали С. Вербицька, М. Кісіль, О. Локшина, Т. Лукіна, О. Ляшенко. Наукові основи моніторингу як засобу управління якістю освіти розробляли Г. Єльникова, О. Касьянова, К. Крутій, З. Рябова; моніторинг у системі роботи вчителя досліджували О. Коваленко, Р. Яковлєва; моніторинг діяльності методичних служб –

О. Байназарова; особливості моніторингу якості діяльності загальноосвітнього навчального закладу вивчали С. Бабінець, О. Дахін, Г. Єльникова, В. Кальней, Г. Полякова, В. Приходько. Хоча наукові дослідження проводилися у сфері моніторингу професійної діяльності педагогічних працівників, вони не розкривають його особливості на рівні загальноосвітнього навчального закладу.

Аналіз науково-педагогічної літератури й вивчення досвіду управління якістю освіти у загальноосвітніх навчальних закладах дають можливість вважати, що незважаючи на широкий спектр питань, які розглядаються у працях науковців щодо освітнього моніторингу, можна стверджувати, що дотепер не існує цілісного науково обґрунтованого дослідження теоретико-методологічних аспектів моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників.

Актуальність проблеми, нові вимоги до якості професійної діяльності педагогічних працівників, недостатній рівень теоретичного вивчення та практичної розробленості проблеми зумовили вибір теми дослідження «Теорія і методика моніторингу якості професійної діяльності педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів».

Мета дослідження: теоретико-методичне обґрунтування моніторингу якості професійної діяльності педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів й методики її реалізації.

Виклад основного матеріалу. У науковій літературі існує значна кількість визначень поняття моніторингу. Спільною думкою більшості фахівців є те, що моніторинг в освіті є елементом управлінського циклу, системним та систематичним, який передбачає встановлення зворотного зв’язку з досліджуваним об’єктом, покликаний забезпечувати інформаційне обслуговування управлінських структур навчального закладу.

Моніторинг – це спеціальна система збирання, обробки, зберігання й розповсюдження інформації про стан освіти, прогнозування на підставі об’єктивних даних динаміки й основних тенденцій її розвитку та розробка науково обґрунтованих рекомендацій для прийняття органами управління рішень щодо ефективності функціонування освітньої системи [2, 327].

Моніторинг можна визначити як систему заходів щодо набуття, обробки, зберігання та надання інформації з метою вивчення та

оцінювання якості освітньої підготовки, управлінської діяльності та прийняття рішень про розвиток навчально-виховного процесу на основі виявлених його типових особливостей та тенденцій.

Забезпечення ефективності моніторингу пов’язане з використанням теоретичних засад системного підходу; управління якістю освіти; культури оцінювання; розробки управлінських рішень та стратегічного менеджменту; якості освіти.

В умовах реформування вітчизняної системи освіти якість стає головним орієнтиром, який визначає спрямованість та ефективність суспільних зусиль.

У міжнародному стандарті ISO 9000-2008 щодо системи управління якістю сутність якості розглядається як ступінь відповідності сукупності власних характеристик продукції, процесу або системи сформованим потребам або очікуванням, загальноприйнятим або обов’язковим. Це дозволяє зробити висновок про зв'язок якості та, відповідно моніторингу, зі стандартами, еталонами, нормами [2, 330].

Якість – це властивість, яка реально задовольняє споживача. Під якістю освіти треба розуміти сукупність характеристик і властивостей освітнього процесу, які надають їм здатність задовольняти освітні процеси споживачів освітніх послуг.

На думку Ю. Гавриліна, якість – це сукупність характеристик об’єкта, що характеризують його здатність задовольнити встановлені й передбачені потреби. Якість педагогічного працівника, на думку автора, полягає у забезпеченні процесу навчання або підвищення його ефективності, тобто надання послуги певним особам, які є споживачами [3].

Останнім часом поширеною стала думка про те, що якість освіти – це відповідність певним нормам та стандартам.

Моніторинг є складовою управління якістю освіти. Управління якістю освіти – це система певних організаційних процедур, яка забезпечує якість всіх головних складових освітнього процесу – його цілей, змісту освіти, діяльності вчителів, учнів, матеріальної бази, організації освітнього процесу, оцінки якості освіти [4, 13].

Професійна діяльність визначається як професія, тобто як вид трудової діяльності людини, що володіє комплексом спеціальних

теоретичних і практичних навичок, придбаних у результаті спеціальної підготовки, досвіду роботи [5].

О. Файєр [6] дає таке визначення професійної діяльності: професійна діяльність – це вид трудової діяльності професіоналів, які володіють комплексом спеціальних теоретичних знань та практичних навичок, набутих в результаті спеціальної підготовки та досвіду роботи, мають високу ділову репутацію та володіють професійною етикою, зміст якої складається з доцільної зміни та перетворення навколишнього середовища шляхом виконання покладених на них особливих професійних обов'язків та здійснення наданих їм для цього прав.

Згідно зі статтею 24 Закону України «Про загальну середню освіту», педагогічним працівником повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійний обов'язок в навчальних закладах системи загальної середньої освіти [7].

Кваліфікація й компетентність – соціально трудові характеристики, що задають межі й рівень функціональних дій особистості певної професії.

Компетенції відрізняються від кваліфікації тим, що не обмежуються вимогами одного робочого місця, а відображають особистісні риси фахівця.

Якість професійної діяльності педагогічного працівника загальноосвітнього навчального закладу формується на основі професійної кваліфікації й компетентності в контексті певної освітньої культури, будучи наявною в межах заданої компетенції, досягаючи вищого прояву в майстерності як особливому способі інтеграції життя й професії.

Головними складовими компетентностями педагогічних працівників є: професійна, інформаційна, комунікативна, правова.

Компетентною є та особа, яка має рівень знань і спеціальних вмінь, що є достатніми і відповідають певним професійним стандартам [8, 270].

Компетентність – володіння знаннями, які дозволяють міркувати про щось.

Компетенція – коло питань, в яких особа має знання, досвід [9].

Загальне управління якістю – це підхід до управління організацією, націлений на якість, який ґрунтується на участі всіх її членів (персоналу у всіх підрозділах і на всіх рівнях організаційної структури) і спрямований на досягнення довгострокового успіху шляхом задоволення вимог споживача, так і вигоди для членів організації й суспільства [10].

Концептуальні підходи до оцінки кадрів сфери освіти за кордоном аналізуються в працях Ю. Алфьорова [11], Г. Бордовського, А. Нестерова, С. Трапіцина [12].

Наприклад, американські автори серед пріоритетних цілей оцінювання педагогічних працівників називають поліпшення діяльності. Супутніми цілями визначаються такі, як перевірка відповідності, стимулювання професійної діяльності, заохочення, оптимізація системи організаційного контролю та ін.

Для оцінювання педагогічних кадрів у США використовують два основних види контролю: поточне або «формуюче оцінювання» і підсумкове, або «сумарне оцінювання» [11]. Критеріями оцінювання визначені всі сторони діяльності педагога.

У загальноосвітніх навчальних закладах проводяться оцінювання якості діяльності педагогічних працівників. Атестація – сукупність послідовних дій компетентного органу для встановлення рівня підготовленості, придатності (категорії) працівника до професійної діяльності певного ступеня складності й відповідальності на підставі порівняння, зіставлення його можливостей із чинними нормами [13].

Моніторинг якості професійної діяльності педагогічних працівників є специфічною ланкою управління, тому моніторингова діяльність ґрунтується як на використанні загальних законів і закономірностей соціальних систем, так і на певних закономірних зв’язках, притаманних досліджуваному виду моніторингу.

Метою моніторингу якості професійної діяльності педагогічних працівник загальноосвітніх навчальних закладів є інформаційно-аналітичний супровід управлінського впливу на професійну діяльність педагогічних працівників задля підвищення її якості.

Методика організації і проведення моніторингу передбачає реалізацію алгоритму дій, що здійснюються поетапно:

1. Формулювання мети, завдань моніторингу.
2. З’ясування об’єкта та предмета моніторингового дослідження.
3. Зазначення термінів та етапів моніторингу. Періодичність контролю.
4. Вибір критеріїв і показників, за якими відбуватиметься оцінювання.
5. Вибір методів і засобів дослідження. Фіксація даних.
6. Ресурсне забезпечення. Підготовка кадрів.
7. Обробка та аналіз одержаних даних.
8. Створення банку даних для збереження інформації.
9. Інтерпретація результатів. Формулювання висновків.
10. Формування пропозицій.

Алгоритм впровадження системи моніторингу якості професійної діяльності педагогічних працівників має три етапи: 1) підготовчий етап; 2) етап реалізації моделі системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників; 3) аналітичний етап.

Висновки. Аналіз досвіду діяльності зарубіжних і вітчизняних загальноосвітніх навчальних закладів засвідчує, що ними здійснюється моніторинг, який є складовою діяльності педагогічних працівників.

Методика моніторингу якості професійної діяльності педагогічних працівників є системним процесом з відповідним супроводом, у поєднанні принципів, змісту, методів, засобів, алгоритму дій.

Отже, необхідність в Україні системи оцінювання, відстеження, аналізу та прогнозування якості професійної діяльності педагогічних працівників визнання державними документами. Аналіз нормативно-правових документів свідчить, що система моніторингу професійної діяльності педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів є складовою системи внутрішнього забезпечення якості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Моніторинг якості освіти як складова системи управління навчальним закладом. / М. О. Давидюк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського, 2014 – випуск 42. Ч. 2. – С. 18 – 21.
2. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом: навч. посібник. Ч. 1 / Є. М. Хриков. – Х.: Компанія СМІТ, 2016. – 354 с.
3. Бордовская Н. В. Качество деятельности преподавателя вуза: подход к пониманию и оценке / Н. В. Бордовская, Е. В. Титова // Вестник СЗО РАО «Образование и культура Северо-Запада Россси». – СПб.: Изд-во РГПУ, 2002. – Вып.7. – С. 192 – 206.

4. Організаційно-методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти: Монографія / За ред. О. І. Ляшенко – К.: Педагогічна думка, 2013. – 160 с.
5. Скопылатов И. А. Управление персоналом / И. А. Скопылатов, Ю. Ф. Ефремов. – СПб.: Изд-во Смольного ун-та, 2000. – 400 с.
6. Файєр О. А. Поняття професійної діяльності та її структурні елементи / О. А. Файєр // Університетські наукові записки. – 2009. – №3(31). – С. 126 – 131.
7. Закон України «Про загальну середню освіту».
8. Frazer M. Quality Assurance in Higher Education // Quality Assurance in Higher Education: Proceeding of an International Conference. – London: The Farmer Press, 1992.
9. Словник української мови: в 11 т. – 1973. Т. 4. – С. 250.
10. Побудова систем управління якістю освіти вищих навчальних закладів: посібн. для студ. вищ. навч.закл.: у 2 кн /Л. М. Віткін – К.: Таксон, 2009. – 564 с.
11. Алферов Ю. С. Оценка и аттестация кадров образования за рубежом / Ю. С. Алферов, И. М. Курдюмов, Л. И. Писарев. – М., 1997. – 145 с.
12. Бордовский Г. А. Управление качеством образовательного процесса / Г. А. Бордовский. – СПб., 2001.
13. Управління процесом атестації вчителів / Л. Ніколюк // Завуч. – 2012. – № 6 (480). – С. 9 – 13.

УДК 37.018:[373.1+316.356.2]:37.017.4(079.2)

Геращенко Т. М.

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ І СІМ´Ї В ГРОМАДЯНСЬКОМУ ВИХОВАННІ УЧНІВ В УМОВАХ МАЛОКОМПЛЕКТНОЇ ШКОЛИ

У статті охарактеризовано взаємодію школи і сім´ї в громадянському вихованні учнів в умовах малокомплектної школи. Висвітлено основні напрями та принципи цієї взаємодії. Розглянуто особливості виховної роботи в малокомплектній школі.

Постановка проблеми. Кожне нове покоління людей живе і розвивається у певному національному середовищі, життя якого залежить від особливостей державного устрою країни. Взаємодія школи і сім'ї є важливим чинником у створенні сприятливих умов для гармонійного розвитку майбутнього громадянина України. Школа і сім'я виступають для

школяра першими і основними моделями соціального світу. Саме сімейний і шкільний досвід мають допомогти зростаючій особистості пристосуватися до умов, у яких живе дорослий світ; пізнати способи існування в межах цих умов, засвоїти різні соціальні ролі, моделі міжособистісних відносин тощо.

Аналіз актуальних досліджень. Для того, щоб дитина почувалася більш захищеною, необхідно створити ефективну систему взаємодії з сім´єю, яка буде зумовлювати орієнтацією сучасної теорії і практики на гуманізацію виховного процесу в сім´ї. Сім'я є осередком, що впливає на формування особистості дитини, її педагогічний ресурс зумовлений різними факторами, зокрема: вмінням батьків виховувати дитину, мірою обізнаності з питань загальної та педагогічної культури, вмінням батьків взаємодіяти у питаннях виховання, їх індивідуальними особливостями, життєвим досвідом, ціннісними орієнтаціями тощо. [9, 35].

Згідно з висновками таких педагогів, як М. Боришевський, Г. Ващенко, П. Вербицька, О. Внукова, Н. Калініченко, Л.Косарєва, Л. Крицька, В. Лизогуб, А. Макаренко, В. Мелешко, Н. Присяжнюк, Ю. Руденко, С. Русова, О. Савченко, В. Сухомлинський, О. Сухова, К. Чорната та ін., значну роль в навчально-виховному процесі відіграє взаємодія сім´ї і школи в громадянському вихованні в умовах малокомплектної школи.

Опрацювання наукових джерел (І. Бех [3, 4], О. Докукіна [6], З. Ікуніна [8, 340]) дозволяє дійти висновку, що важливим віковим періодом виховання громадянськості є молодший шкільний вік, коли в дитини формується світогляд, своя соціальна позиція, виникають потреби у самопізнанні та рефлексії щодо окремих явищ, людей і соціальних груп, норм, правил, цінностей; спостерігається актуалізація когнітивної та емоційної сфер, які справляють вагомий вплив на мотивацію поведінки.

Однак цілісний розгляд проблеми взаємодії школи і сім'ї в громадянському вихованні учнів в умовах малокомплектної школи не втратив актуальності в умовах швидко змінюваних суспільно-політичних явищ нашого часу.

Мета статті – з'ясувати організаційно-педагогічні засади взаємодії школи і сім'ї в громадянському вихованні учнів у навчально-виховному процесі малокомплектної школи.

Виклад основного матеріалу. Виховання починається з батьківської оселі. Так, В. Сухомлинський зазначав, що любов і відданість своїй матері – перша школа громадянськості, і якщо дитина вийшла безграмотною із цієї школи, то їй не оволодіти в майбутньому наукою вищої школи громадянськості – відданості інтересам батьківщини. Поганий син не може бути справжнім громадянином [2, 4]. Головним завданням сучасної школи є тісний взаємозв´язок школи й родини. Педагогічний колектив постійно співпрацює з батьками, вирішує спільні питання щодо виховання школярів, проводить індивідуальну роботу, залучає батьків до участі в проведенні позашкільної виховної роботи.

Структурно-логічний аналіз наукових досліджень у галузі управління освітою дозволяє стверджувати, що *завданнями* взаємодії школи і сім'ї є такі:

- створення для дитини в родині та школі сприятливих умов для повноцінного розвитку, сприяння задоволення її потреби в емоційно-особистісному спілкуванні;
- збагачення духовно-культурної практики взаємин вчителів, батьків та дітей.
- розвиток творчих інтересів та здібностей учнів.

Важливим аспектом організації взаємодії школи і сім'ї є визначення спільних інтересів суб'єктів взаємодії, що зумовлюють напрями розвитку досліджуваного педагогічного процесу. Щоб досягти добрих результатів у співпраці школи і сім´ї вчителю потрібно добре знати своїх учнів, в яких сім´ях вони проживають. Вивчення сучасного позитивного досвіду доводить, що роботу з вивчення сім'ї учня потрібно починати за такими *напрямами***:**

- структура сім'ї, її склад;
- відомості про батьків;
- матеріальне становище сім'ї;
- суспільно-педагогічна спрямованість родини: ставлення до виховання дітей, спрямованість виховного впливу батька, матері, педагогічна активність батьків;
- відносини між членами сім´ї;
- сімейні традиції;
- сімейне дозвілля.

Школа і сім'я, батьки і вчителі, батьківський комітет і директор школи – єдине ціле. Їхня діяльність спрямована на розвиток особистості дитини. Узагальнення досвіду сучасних директорів школи (наукових досліджень, методичних рекомендацій) дозволило науковцям сформулювати висновки щодо особливостей їх співпраці з родинами учнів:

1. Робота директора спрямована не тільки на те, щоб давати дітям освіту, але й на створення культурно-творчого середовища, активний вплив на самоосвіту своїх учнів, виховування мотивації постійного поновлення знань вже після закінчення школи.

2. Співробітництво з батьками усвідомлюється як стимул педагогічної рефлексії, самоекспертизи досягнень школи, пошуків нових шляхів розвитку.

3. Можливість сучасних батьків та дітей обирати освітній заклад визначається як одна з ключових позицій в стратегії співробітництва, формування іміджу школи, її авторитету серед батьків та учнів. Це все переконує в тому, що система взаємодії та співробітництва має багатоцільовий характер:

– спонукає колектив до самовдосконалення, враховуючи думку батьків про якість освітнього процесу;

– стимулює в педагогів школи піклування про авторитет закладу серед других шкіл;

– формує критичне мислення колективу щодо освітньої програми, освітнього процесу, викликає прагнення до їх оновлення, вдосконалення, порівняння успіхів учнів своєї школи з досягненням учнів навчальних закладів.

4. Стратегічно мислячий директор констатує те, що зростання цінностей освіти в житті суспільства, у свідомості окремої людини, різко підвищує вимоги до школи з боку батьків, тому взаємодія з ними – це суттєва ознака освітньої ситуації. Її новизна проявляється і в тому, що частина батьків прагне до педагогічної самоосвіти, намагається розібратися в сутності сучасної освіти і новацій них процесів, в особливостях освітньої програми школи, в тих навчальних програмах та підручниках, за якими працює вчитель.

5. У стратегії співробітництва з батьками директор може передбачити такі проблеми, які сьогодні є актуальними для окремих вікових груп школярів. Їх актуалізація в спільній роботі з батьками повинна відбуватися не в період переходу дітей в «небезпечний» вік, а мати випереджальний характер, необхідно морально і педагогічно готувати батьків до «розуміючого» ставлення до дітей та їх проблем [1, 17].

Особливу роль відіграє взаємодія з батьками в умовах малокомплектної школи. Для характеристики таких особливостей дамо, по-перше, визначення цього освітнього феномену. Малокомплектною школою вважається заклад освіти з малою наповнюваністю класів. Основний структурний компонент початкової малокомплектної школи – клас-комплект. Це клас, керований одним педагогом-класоводом. Комплект може складатися з двох, трьох або навіть чотирьох класів.

Як зазначали О. Савченко, Г. Суворова, «особливості виховної роботи в малокомплектній школі визначалися своєрідними умовами її існування, зокрема, віддаленістю від великих сіл, у яких є середня школа, будинок культури (клуб), бібліотека, музична школа. Впливає на якість виховної роботи й нечисленність учнів, а звідси – відсутність організатора позакласної роботи. Внаслідок цього малокомплектна початкова школа сама стає центром виховної роботи і з дітьми, і з дорослим населенням, а вчитель – її організатором» [10, 196].

Аналізуючи особливості організації навчально-виховної роботи в малокомплектних школах ми дійшли таких висновків, що в роботі таких закладів є певні переваги і труднощі. Головна *перевага* – мала наповнюваність класів. Використовуючи її, вчитель матиме змогу організувати навчально-виховний процес так, щоб дійти до кожного учня. У малокомплектних школах працюють 1 або 2 вчителі, один з них виконує обов´язки директора. Посади бібліотекаря, завгоспа, завідувача не передбачені, їх обов´язки виконують учителі.

У малокомплектних школах виникають певні *труднощі*, пов´язані саме з невеликою кількістю учнів. Тут не можна в повну силу задіяти закономірності взаємонавчання. Дуже важливо, щоб у класах були здібні учні, адже значну частину знань діти отримують один від одного, при цьому краще розуміють матеріал, швидше його засвоюють. У слабших

дітей виникає бажання рівнятися на здібних учнів. А якщо в класі мало дітей, то їх може ї не виявитися. Тоді і вчитися буде ні в кого. Учитель, яким би майстром він не був, не здатний заповнити цю прогалину.

Виховна робота в малокомплектній школі має свою специфіку, а саме: можливості тісного зв'язку з батьками, опора на народні традиції, близькість до природи, виробництва. У ній відбиваються всі напрями виховання, визначені програмою. Планування орієнтується на спільні форми діяльності з урахуванням вікових можливостей дітей у кожному класі, включаючи індивідуальну й групову роботу.

Особлива роль в організації виховного процесу в малокомплектній школі належить запровадженню громадянського виховання на засадах принципу народності, адже ця школа з давніх-давен створювалась як народна. Народознавчий компонент змісту виховання передбачає розкриття матеріальних особливостей побуту, трудової діяльності українського народу та духовного досвіду поколінь [7, 259].

Громадянське виховання – процес формування громадянськості як інтегрованої якості особистості, що дає людині можливість почуватися морально, соціально, політично, юридично дієздатною.

Виховання громадянина – це процес формування громадянськості як складової якості особистості, що дає їй можливість відчувати себе морально, соціально, політично і юридично діє здатною та захищеною. Воно покликане виховувати особистість чутливою до свого оточення, залучати її до суспільного життя, в якому права людини є визначальними [5, 12].

Розглядаючи громадянськість у педагогічному аспекті, треба відмітити, що вона охоплює знання, переживання і вчинки дітей. Ці складові перебувають у певних зв'язках і взаємодії на відповідних етапах розвитку індивіда. Серед принципів, які обґрунтовують педагогічний інструментарій виховного процесу щодо громадянського виховання, виділимо, узагальнюючи погляди С.В. Гергель, такі:

– принцип гуманізації та демократизації виховного процесу, що передбачає рівноправність, рівнозобов'язаність учасників педагогічної взаємодії, їх взаємоповагу, відкритість до сприймання

громадянських цінностей: справедливості, доброзичливості, щирості, співчутливості, милосердя;

– принцип високої духовності, який передбачає розвиток творчих потенцій особистості, для пояснення яких використовуються терміни «совість», «честь», «гідність», «порядність», «сумління», «людяність», «милосердя», «доброта», що спрямовують її життєвий шлях;

– принцип пріоритету духовно-практичної діяльності, який передбачає створення технологій виховання, цільових програм, які активізують духовний пошук особистості та її творчу діяльність;

– принцип соціалізації особистості полягає у залученні дитини до системи суспільних відносин, формуванні її соціального досвіду, становленні і розвитку її як цілісної особистості;

– принцип наступності та безперервності полягає у забезпеченні процесу громадянського виховання від сімейно-родинного до суспільного протягом усього життя людини;

– принцип цінностей роду, родини, родинного співжиття передбачає бережне ставлення до дитини, збереження, зміцнення її здоров'я за всіма складовими, плекання душі, організацію життя в навчальному закладі як у здоровій сім'ї [4, 114].

Висновки. Отже, виховна робота в малокомплектній школі має такі особливості: можливості тісного зв'язку з батьками, опора на народні традиції, близькість до природи. Планування і координація виховної роботи з дітьми має проводитися відповідно з урахуванням вікових особливостей школярів у кожному класі, включаючи індивідуальну й групову роботу. Тому отримати потрібні результати у навчально-виховному процесі учнів початкової школи, у тому числі й щодо оволодіння необхідними соціальними вміннями та навичками, соціальним досвідом, можна лише об'єднавши зусилля педагогів, батьків та місцевої громади.

ЛІТЕРАТУРА

1. Батьківські збори / [авт. тексту Т. В. Виноградова]. – Х.: Вид. група «Основа», 2006. – 237 с. – С. 3 – (Серія «Класний керівник»).
2. Бех І. Своєрідність громадянськості педагога за В.О.Сухомлинським /І. Бех // Педагогічна газета. – 2007. – № 12. – С. 4.
3. Бех І. Д. Виховний процес в осягнутих глибинах / І. Д. Бех // Шкільний світ: Спецвипуск «Виховний процес в осягнутих глибинах». — № 5 (685). — 2014. — С. 4 – 41.

4. Гергель С. В. Компетентнісний підхід до морального виховання дошкільників // Психолого-педагогічні умови реалізації компетентнісно-орієнтованого підходу в системі підвищення кваліфікації вчителів початкових класів та педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів: Матеріали обласної науково-методичної конференції, м. Херсон, 14 травня 2010 року / За заг. ред. І. В. Воронюк. – Херсон: РІПО, 2010. – С. 114 – 115.
5. Дем'янюк Т. Концептуальні засади виховання громадянина // Позакласний час. – 2009. – № 1 – 2. – С. 12 – 14.
6. Докукіна О. М. Громадянськість особистості та особливості її виховання у молодших школярів / О. М. Докукіна // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: збірник наукових праць – К.: Педагогічна думка, – Кн. 1., 1999.
7. Іванюк Г. Етапи розвитку сільської школи в Україні в історико-педагогічному контексті (1958 – 2000 рр.) / Г. Іванюк // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2011. – Випуск 37. – С. 259 – 268.
8. Ікуніна З. І. До питання вивчення факторів ефективної взаємодії молодших школярів у спільній діяльності / З. І. Ікуніна // Гуманізація навчально-виховного процесу : наук.-метод. зб. / Слов'ян. держ. пед. ун-т. – Слов'янськ : [б. в.], 2009. – (Вип. 45). – С. 336 – 341.
9. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання: Навч. посібник. – К., 2005. – С. 35.
10. Савченко О. Я. Навчально-виховний процес у малокомплектній школі : посібник для вчителя / О. Я. Савченко, Г. Ф. Суворова. – 2-ге вид. – К. : Рад. шк., 1988. – С. 232.

УДК 373.5:005:17.025.2

Довгополова Г. Г., Карлашова А. І.
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

АВТОНОМНИЙ ШКІЛЬНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Статтю присвячено розгляду автономного шкільного менеджменту як науково-педагогічної проблеми. Обґрунтовано, що функціонування школи на засадах автономного шкільного менеджменту має потенціал для створення демократичного освітнього середовища та підвищення ефективності навчальних закладів. Наведено найбільш вагомі позитивні результати, досягнуті в умовах здійснення програм автономного шкільного менеджменту на прикладі США.

Постановка проблеми. У контексті сучасних теорій реформування освіти великої актуальності набуває питання про необхідність її структурної реорганізації. Це стосується й України, оскільки наразі вітчизняна освітня

система перебуває у стані змін. Дійсно, ті чи інші особливості організаційної побудови будь-якої системи освіти зумовлюють внутрішні закономірності розвитку освітнього процесу країни в цілому, на цих особливостях ґрунтується мотивація політичних ініціатив реформування систем освіти, на основі чого розробляються відповідні стратегії освітніх змін. На нашу думку, багато в чому успішність цих змін залежить від особливостей організаційної побудови освіти певної країни в цілому, від особливостей розподілу повноважень між структурними компонентами освітньої системи, тобто від того, чи довіряє держава школі прийняття життєво важливих для неї рішень, чи відчуває школа свою причетність і значимість у процесі освітніх змін.

Для того, щоб освітяни були готові адекватно сприймати зміни, брати в них участь, необхідно здійснити перерозподіл повноважень в освітній сфері, який би надав кожній школі можливість ініціювати необхідні для неї зміни під загальним керівництвом держави. На нашу думку, функціонування школи на засадах автономного шкільного менеджменту має потенціал для створення достатньо демократичного освітнього середовища для здійснення таких змін.

Аналіз актуальних досліджень. Треба відзначити, що вагомий внесок у розробку проблеми автономного шкільного менеджменту зроблено американськими теоретиками освіти з огляду на існування в США традиційно демократичної системи освіти. Це, зокрема, Дж. Девід, П. Волстеттер, С. Морман, Ч. Черг, Д. Мерфі та Л. Бек, К. Лейтвуд та Т. Мензіс, Р. Лівасік та ін.

На жаль, в Україні процеси децентралізації освіти, однією з умов якої є надання автономії школам, відбуваються досить повільно. Однією з причин вважаємо відсутність всебічного висвітлення зазначеної проблеми у вітчизняних науково-педагогічних дослідженнях. Проте варто зазначити, що вагоме значення у тлумаченні основних методологічних та функціональних засад автономного шкільного менеджменту мають праці таких вітчизняних науковців, як М. Бойченко, О. Віханський, Г. Довгополова, О. Ковальчук, А. Сбруєва, Ж. Серкіс, А. Сіліна та ін.

Мета статті. Враховуючи актуальність розробки проблеми автономного шкільного менеджменту для демократизації функціонування

вітчизняної освітньої системи, вважаємо доцільним у даній статті проаналізувати основні організаційні засади автономного шкільного менеджменту як способу реструктурації управління навчальним закладом з метою підвищення його ефективності на прикладі США.

Виклад основного матеріалу. У контексті дослідження шляхів реформування системи освіти автономний шкільний менеджмент англомовними теоретиками освіти розглядається як засіб реструктурації управління навчальним закладом, що передбачає вдосконалення управління шляхом залучення до цього процесу широкого кола представників педагогічного персоналу, батьків та місцевої громади, підвищення рівня конкурентоспроможності шкіл, активізації використання педагогічних досліджень у забезпеченні ефективної роботи школи [8, с. 378].

Автономний шкільний менеджмент, зокрема, передбачає створення чи призначення ради школи, доручаючи їй формування бюджету школи та прийняття важливих освітніх рішень. Прийняття рішень належить на тільки державним органам влади чи директору школи, а й представникам професій та їх організацій, ринковим структурам, громадським організаціям, тобто всім зацікавленим сторонам. Така передача повноважень і характеризує процеси децентралізації освіти, які розповсюдженні в країнах Європи та Америки.

Уже в середині 90-х рр. XX ст. програми SBM існували в більшій частині навчальних округів США. Педагогічна термінологія, що використовувалася для позначення запроваджуваної новації, як і її цілі, структура та функції відрізняються, що відображає логіку їх засновників. Серед найбільш поширених термінів, що використовуються в назвах програм, такі: «місцевий менеджмент», «шкільне керівництво», «адміністративна децентралізація», «місцевий контроль», «прийняття рішень на рівні школи», «спільне управління», «наділення школи владою», «відповідальна автономія», «децентралізована влада», «шкільне фінансове планування», «шкільний розвиток курикулуму та адміністративна децентралізація», «концепція автономної школи» та ін. [5, с. 11].

У той час, як представники політичних кіл вбачали в SBM швидше результат освітніх реформ, педагоги-науковці вже з початку 90-х років

XX ст. висловлюють переконання, що такі радикальні зміни школи повинні розглядатися як інструмент для подальших вагомих змін [9]. Їх основною метою, на думку більшості теоретиків освіти, має бути підвищення навчальних досягнень учнів [7; 8]. Зокрема прихильники запровадження освітніх стандартів у контексті досліджень SBM наприкінці 80-х років XX ст. стверджували, що стандарти необхідно встановлювати «згори», але школи повинні мати гнучкість, щоб створювати свої стратегії з досягнення учнями цих стандартів. Таким чином, запровадження програм розширення автономності навчальних закладів передбачає більше, ніж лише зміни в їх управлінні. При ефективному втіленні це може забезпечити зміну всієї шкільної організації, у тому числі навчальних досягнень учнів, шкільних практик та культури школи в цілому [1, с. 352].

Питанням першочергового значення при розгляді будь-яких реформаційних стратегій у контексті сучасних освітніх реформ є їх вплив на ефективність діяльності школи. Наведемо найбільш вагомі, з нашої точки зору, позитивні результати, досягнуті в таких аспектах здійснення програм автономного шкільного менеджменту:

– запровадження автономного фінансового менеджменту шкіл, що має результатом підвищення фінансової ефективності їх діяльності, здешевлення «одиниці продукції», розширення можливостей залучення до шкільного бюджету недержавних коштів. Таким є результат значної кількості програм SBM, що високо оцінюється в умовах дефіциту державного освітнього бюджету та розвитку конкурентної боротьби між школами за учнів [4, с. 105; 5, с. 6–8; 6, с. 37];

– активізація участі батьків, представників місцевої громади у вирішенні питань шкільного життя, що дозволяє навчальному закладу більш гнучко реагувати на конкретні освітні потреби, перетворює громаду, школу та батьків на союзників у подоланні фінансових труднощів [6, с. 41];

– залучення педагогічного персоналу до участі в колективному прийнятті рішень, що має результатом підвищення зацікавленості в їх реалізації, відповідальності за них [6, с. 36];

– усунення бюрократичних перешкод у ефективному управлінні навчальним закладом, що забезпечує більш ефективне використання всіх видів шкільних ресурсів [5, с. 10–11; 6, с. 39].

Таким чином, незважаючи на існування в США численних варіантів програм автономного шкільного менеджменту, труднощів і проблем, пов'язаних із їх запровадженням, дослідники серед переваг SBM називають, зокрема, такі: можливість для адміністрації залучених шкіл, учителів, батьків учнів та інших зацікавлених сторін переосмислити практику діяльності навчального закладу, розвивати себе, змінити свої ролі, запровадити інновації, а понад усе – підвищити якість навчальних показників у своїх школах [2].

Висновки. Найчастіше кроки по реформуванню вітчизняної школи відбуваються в межах адміністративних змін. Трансформації відбуваються переважно на рівні адміністрації навчальних закладів, яка змушена йти на контакт із членами шкільної громади, щоб вирішити поставлені перед нею завдання. Найбільший потенціал щодо підвищення ефективності діяльності закладів освіти має автономний, громадський, шкільний менеджмент, оскільки передбачає необхідність вироблення нових форм співпраці, моделей поведінки як для представників адміністрації навчального закладу, вчителів, так і для інших членів шкільної громади.

ЛІТЕРАТУРА

1. Briggs K. Key Elements of a Successful School-Based Management Strategy / K. Briggs, P. Wohlstetter // School Effectiveness and School Improvement. – 2003. – Vol. 14, № 3. – P. 351 – 372.
2. Cheng Y. Ch. Towards School-Based Management: Uncertainly, Meaning, Opportunity and Development / Y. Ch. Cheng, W. M. Cheung // International Journal of Educational Reform. – 1999. – Vol. 8, № 1. – P. 25 – 36.
3. David J. L. The who, what, and why of site-based Management / J. L. David // Education Leadership. – 1996. – Vol. 53, № 4. – P. 4 – 9.
4. Levacie R. Local management of schools: analisys and practica / R. Levacie. – Buckingham : Open University Press, 1995. – 227 p.
5. Murphy J. Restructuring schools: Capturing and assessing the phenomena / J. Murphy. – New York, N. Y. : Teachers College, Columbia University, 1991. – 144 p.
6. Neal R. School based management: A detailed guide for successful implementation / R. Neal. – Bloomington, IN (USA) : National Educational Service, 1991. – 211 p.
7. Newmann F. M. Successful school restructuring: A Report to the public and educators / F. M. Newmann, G. Wehlage. – Madison, WI (USA) : Center on Organization and Restructuring of Schools, Spring 1995. – 160 p.

8. Robertson P. J. Generating curriculum and instructional innovations through school-based management / P. J. Robertson, P. Wohlstetter, S. A. Mohrman // Educational Administration Quarterly. – 1995. – № 31. – P. 375 – 404.
9. Weiss C. H. Shared decision making about what? A comparison of schools with and without teacher participation / C. H. Weiss // Teachers College Record. – 1993. – № 95. – P. 69 – 92.

УДК 37.013.2

Сидоренко Ю. В.

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

У статті подано аналіз та узагальнення попередніх досліджень з питання педагогічної майстерності, визначено основні структурні компоненти педагогічної майстерності.

Постановка проблеми. У період становлення молодої держави, реформування системи освіти, змін основних векторів суспільного та політичного життя, постать педагога-майстра виходить на перші щаблини освітнього процесу. Майбутнє держави залежить від якісних знань, які отримує людина, її бажання працювати в державі і для держави, бути соціально адаптованим, всебічно розвинутим і підготовленим до вимог сучасного ритму життя.

Дати особистості базовий рівень знань, може звичайний педагог. Дати особистості якісно нові знання, заохотити її до отримання таких знань самостійно, всебічно підготувати до майбутнього – педагог-майстер. Тому проблеми формування педагогічної майстерності, які наразі існують в сучасній українській освіті, потребують вирішення вже «сьогодні», адже «завтра» може бути вже запізно.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженням питання педагогічної майстерності займались М. В. Гриньова, Н. В. Гузій, І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос. Вивчали психологічну структуру діяльності вчителя такі педагоги, як Н. В. Кузьміна та М. В. Кухарев. Щербаков А. И. досліджував питання формування особистості вчителя в системі вищої педагогічної освіти. Вивченням педагогічної творчості у своїх дослідженнях займається М. О. Лазарєв.

Мета статті. Проаналізувати та узагальнити попередні дослідження з питання педагогічної майстерності, визначити основні структурні компоненти педагогічної майстерності.

Виклад основного матеріалу. Яскраво педагогічна майстерність розкривається перед нами у творі «Педагогічна поема» А. С. Макаренка. Особливо чітко можна простежити, як і в чому саме проявляється педагогічна майстерність в описі процесу зародження колонії ім. Горького, де об'єктом виховання був місцевий завгосп. Завдяки гуманістичній спрямованості в своїх діях, А. С. Макаренко дає зрозуміти йому, що він жодним чином не вбачає в ньому особу, яка нижче від нього за статусом, допомагає самостійно дійти до логічного висновку. Таким чином А. С. Макаренко ініціює активність людини.

Педагогічна майстерність вбачається в діяльності, причому в діяльності ефективній і виявляється в успішному розв'язанні різноманітних педагогічних завдань, високому рівні організованого навчально-виховного процесу, але суть її в тих якостях особистості вчителя, які породжують цю діяльність, забезпечують її успішність. Ці якості слід шукати не лише в уміннях, а й у тому сплаві властивостей особистості, її позиції, які й дають педагогові змогу діяти продуктивно і творчо [1, 17-18].

Ми погоджуємось з думкою Н. В. Кузьміної та М. В. Кухарева, які зазначають, що педагогічна майстерність це «найвищий рівень педагогічної діяльності, який виявляється в тому, що за відведений час педагог досягає оптимальних результатів». Не дивлячись на те, що майстерність виявляється в діяльності, проте в цілому вона до неї не зводиться. Не можна розглядати майстерність викладача винятково тільки через призму поняття «знання». Сутність майстерності – в особистості викладача, його вмінні творчо подати дійсніть та творчо виявляти свою позицію. Причому слово «творчо» вживається в його прямому значенні – творчий підхід, тобто подавати інформацію не лише у вигляді таблиць, діаграм, формул, а й приводити аналогію цим термінам зрозумілими «повсякденними» прикладами [2, 20; 3, 739; 6, 30; 7, 14].

Тобто майстерність педагога — в «олюднюванні», натхненності знання, яке не переноситься з книг в аудиторію, а висловлюється як власний погляд на світ.

Ш. О. Амонашвілі не дає чіткого визначення педагогічної майстерності: «Бути майстром педагогічної справи – це означає мати вихідну позицію ..., яка є особистісно-гуманною; …це яскрава особистість, мудра, чуйна, доброзичлива і принципова людина; ...це першодослідник теоретичних рекомендацій, який може їх переконливо довести або спростувати. ...Його творчість може збагатити педагогічну науку і практику новими висновками, дати початок новим ідеям і підходам», але чітко наводить приклади рис особистості педагога [4, 103].

Не дарма працю викладача порівнюють не з працею інженера, а з ремісником – творцем. В учителя-майстра переважає творчий підхід у навчальному процесі. «Діяльність учителя більше нагадує імпровізацію за обставин, що постійно змінюються, ніж дотримання педагогічних правил та алгоритмів. Інакше кажучи, ми маємо справу радше з майстром, ніж інженером» [6, 30].

Отже, майстерність можна розглядати як найвищий рівень педагогічної діяльності, як існування творчої основи в особистості педагога. Для досягнення таких вмінь та якостей педагог повинен вміти відступати від формальних правил поведінки, правил подачі знань.

До структурних компонентів педагогічної майстерності належать:

1. Гуманістична спрямованість діяльності. Полягає в спрямованості діяльності педагога на особистість іншої людини, утвердження словом і ділом найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки й стосунків. Передбачає гуманістичний вияв його ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, її мети, змісту, засобів, суб’єктів. Той, хто не любить і не поважає дітей, учнів, не може досягти успіху в педагогічній праці, бо тільки щира любов і глибока повага педагога до вихованців породжують відповідну любов і повагу до нього, до його ідей, поглядів, переконань, знань, які він вчить здобувати [5, 418].

2. Професійна компетентність, професіоналізм. Передбачають наявність професійних знань. Їх змістом є знання предмета, методики його викладання, знання педагогіки і психології. Особливостями професійних знань є їх комплексність (потребує вміння синтезувати матеріал, аналізувати педагогічні ситуації, вибирати засоби взаємодії), натхненність (висловлення власного погляду, розуміння проблеми, своїх міркувань).

Професіоналізм педагога – це сукупність психічних, особистісних та психофізіологічних змін, які відбуваються в людині у процесі оволодіння знаннями та довготривалої діяльності, що забезпечують якісно новий, вищий рівень вирішення складних професійних завдань. Педагогічний професіоналізм – уміння вчителя мислити і діяти професійно, охоплює набір професійних властивостей та якостей особистості педагога, що відповідають вимогам учительської професії; володіння необхідними засобами, що забезпечують не тільки педагогічний вплив на вихованця, але і взаємодію, співробітництво та співтворчість з ним. Для активного співробітництва з вихованцями вчителеві необхідна мобілізація інтелекту, волі, моральних зусиль, організаторського хисту та вміле оперування засобами формування моральних, інтелектуальних та духовних засад у школярів. Він повинен володіти широким арсеналом інтелектуальних, моральних та духовних засобів, що забезпечують педагогічний вплив на учня. До інтелектуальних засобів належать: кмітливість, професійне спрямування сприйняття, пам'яті, мислення, уяви, прояв і розвиток творчих здібностей учня. До моральних – любов до дітей, віра в їхні можливості та здібності, педагогічна справедливість, вимогливість, повага до вихованця – усе, що становить основу професійної етики вчителя. Духовні засоби – основа його загальної та педагогічної культури [5, 418].

3. Педагогічні здібності. Сукупність психічних особливостей вчителя, необхідних для успішного оволодіння педагогічною діяльністю, її ефективного здійснення. Головною здібністю, яка об’єднує всі інші, є толерантність, чутливість до людини, до особистості, яка формується. З нею тісно взаємодіють комунікативність (потреба у спілкуванні, здатність легко налагоджувати контакти, викликати позитивні емоції у співрозмовника й відчувати задоволення від спілкування); перцептивні здібності (професійна проникливість, пильність, інтуїція, здатність сприймати і розуміти іншу людину, її психологічний стан за зовнішніми ознаками); динамізм особистості (здатність активно впливати на іншу особистість); емоційна стабільність (володіння собою, самоконтроль, саморегуляція); оптимістичне прогнозування (передбачення розвитку особистості з орієнтацією на позитивне в ній); креативність (здатність до творчості, генерування нових ідей, уникнення традиційних схем,

оперативного розв'язання проблемних ситуацій); впливовість (здатність вплинути на психічний і моральний світ дітей у певному напрямі, зближуватися з ними, здобувати довіру, любов і повагу, глибоко проникати у їхній внутрішній світ, конструювати, проектувати його) [5, 418].

4. Педагогічна техніка (мистецтво, майстерність, уміння). Являє собою сукупність раціональних засобів, умінь та особливостей поведінки вчителя, спрямованих на ефективну реалізацію обраних ним методів і прийомів навчально-виховної роботи з учнем, учнівським колективом відповідно до мети виховання, об'єктивних та суб'єктивних їх передумов. Вона передбачає наявність специфічних засобів, умінь, особливостей поведінки педагога: високу культуру мовлення; здатність володіти мімікою, пантомімікою, жестами; уміння одягатися, стежити за своїм зовнішнім виглядом; уміння керуватися основами психотехніки (розуміння педагогом власного психічного стану, уміння керувати собою); здатність до «бачення» внутрішнього стану вихованців і адекватного впливу на них [5, 419] .

З розвитком педагогіки та психології як науки і практичної діяльності поряд з поняттям «педагогічна техніка», яке відображає тільки суб'єктивні особливості навчально-виховного процесу (контроль педагога за своїми емоціями, настроєм, поведінкою, перцептивно-чуттєвим сприйняттям зовнішніх предметів, технікою мовлення) стали використовувати і термін «педагогічна технологія» (знання про майстерність), який стосується проблем планування та організації навчального процесу.

Висновки. Встановлено, що педагогічна майстерність являє собою складну і багатогранну структуру. Окрім високого рівня розвитку спеціальних узагальнених умінь, викладач повинен в процесі своєї роботи самовдосконалюватись та зростати як особистість, бути спрямованим на особистість дитини, учня, студента, підвищувати свої вміння творчо викладати матеріал.

Отже, до структурних компонентів педагогічної майстерності належать:

1) гуманістична спрямованість діяльності;
2) професійна компетентність, професіоналізм;
3) педагогічні здібності;
4) педагогічна техніка.

Отже, педагогічна майстерність – це такий рівень викладання педагога, при якому особистість досягає найкращого результату в процесі розуміння та засвоєння знань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Макаренко А. С. Педагогічна поема // Твори: в 7 т. – К., 1953. – Т. 1. С. 17 – 18.
2. Кузьмина Н. В., Кухарев Н. В. Психологическая структура деятельности учителя. – : Гомель, 1976. – С. 20.
3. Педагогическая энциклопедия. – М., 1965. – Т. 2. – С. 739.
4. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества : книга для учителя. / Ш. А. Амонашвили – К., 1991. – С. 103.
5. Волкова Н. П. Педагогіка : посібник / Н. П. Волкова // Педагогіка. – К. : Видавничий центр «Академія», 2003. – С. 418 – 419.
6. Щербаков А. И. Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования: Автореф. дис.... д-ра пед. наук. — Л., 1968. – 30 с.
7. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – С. 14.

УДК 37.02:613.9–053.5

Степаненко І. В.

КЗ «Спеціальний навчально-виховний комплекс І-ІІ ст. № 2» Харківської обласної ради

ДО ПИТАННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ

У статті розкрито сутність поняття «здоров'язберігаючі технології» та розглянуто його складові. Виділено чинники, що несприятливо впливають на фізичне та психічне здоров'я учнів загальноосвітнього навчального закладу інтернатного типу.

Постановка проблеми. Соціально-політичні й економічні перетворення, що відбуваються в нашій країні, спричинили питання необхідності перегляду педагогічних позицій, критичної переоцінки сталих систем навчання і виховання школярів. Приходить розуміння того, що навчально-виховний процес, здійснюваний у стінах навчального закладу, має включати й здоров'язбережувальний компонент. Сучасна школа покликана запроваджувати нові шляхи взаємодії між людиною, світом, природою, залучаючи учнів і підлітків до збереження власного здоров'я.

Досвід показує, що найбільш перспективними є саме програми збереження здоров'я, адже превентивні програми незрівнянно ефективніші, ніж програми боротьби з наслідками нездорового способу життя. Особливої актуальності набуває питання реалізації здоров'язберігаючих технологій в умовах загальноосвітнього навчального закладу інтернатного типу, оскільки учні більшість часу проводять у навчальному закладі, відповідальність за формування їх особистості більшою мірою лежить на викладачах та вихователях.

Аналіз актуальних досліджень. У сучасній педагогічній науці розроблено методологічні основи здоров'язберігаючого підходу до проектування змісту освіти (В. Бондар, Ю. Конаржевський, та ін.); досліджено необхідні умови для розвитку здоров'язберігаючого середовища і формування здорового способу життя (В. Афанасьєва, Й. Завадський); узагальнено форми організації діяльності в школі щодо охорони здоров'я учнів (В. Бальсевич, Е. Гужаловський та ін.); розкрито особливості медичного забезпечення освітнього процесу в аспекті гігієни учнів (С. Закопайло, Т. Карасьова). Незважаючи на інтенсивність досліджень, питання реалізації здоров'язберігаючих технологій в умовах загальноосвітнього навчального закладу інтернатного типу залишається гостро актуальною.

Мета статті – розглянути особливості реалізації здоров'язберігаючих технологій в умовах загальноосвітнього навчального закладу інтернатного типу.

Виклад основного матеріалу. Для більш детального розгляду питання дослідження, звернемо увагу на визначення поняття «здоров'язберігаючі технології», яке об'єднує в собі всі напрями діяльності загальноосвітнього закладу щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я учнів. Отже, згідно з дослідженнями, поняття «здоров'язберігаючі технології» містить наступні складові:

– сприятливі умови навчання дитини в школі (відсутність стресових ситуацій, адекватність вимог, методик навчання та виховання);

– оптимальну організацію навчального процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм);

– повноцінний та раціонально організований руховий режим.

Учені Л. Бережна, Л. Буєва вказують, що головне джерело порушення фізичного та психічного здоров'я школярів – це навчальні перевантаження, які виникають через перевантаженість програми другорядною інформацією, великою кількістю предметів, що вивчаються, і невмінням школярів вчитися. Крім того, явно виражена невідповідність між зовнішніми вимогами і психофізичними можливостями учнів, які виникають найчастіше через неузгодженість між проявами індивідуальних властивостей нервової системи і вимогами навчальної діяльності, ведуть до шкоди здоров'ю учня [4; 14].

Провідними причинами, що несприятливо впливають не лише на фізичне, але і психічне здоров'я учнів в школі, є гіпокінезія (недостатня рухова активність), нездатність впоратися з навчальним навантаженням, неправильне харчування, порушення режиму праці і відпочинку, невиконання ряду гігієнічних вимог (провітрювання, освітленість навчальних місць), невідповідність меблів і так далі.

На сьогодні можна говорити про те, що учителі не активно задіяні в розробку необхідних програм і концепцій здоров'я людини. Це призводить до того, що завдання профілактики і збереження здоров'я учнів вважається вторинним по відношенню до базового навчально-виховного процесу, що різко знижує ефективність роботи школи по збереженню і зміцненню здоров'я учнів і учителів.

Один з основоположників гігієни як науки Ф. Ерісман стверджує: «Ніяк не можна допустити, щоб 14-річна дитина сиділа весь день над книгами, у школі і вдома, щоб вона не мала часу для руху на відкритому повітрі. У самій школі потрібно більше, ніж досі, приділяти увагу фізичним вправам» [3].

Варто підкреслити, що впровадження здоров'язберігаючих освітніх технологій у практику загальноосвітнього навчального закладу інтернатного типу пов'язано з використанням медичних (медико-гігієнічних, фізкультурно-оздоровчих, лікувально-оздоровчих), соціально-адаптованих, екологічних здоров'язберігаючих технологій та технологій забезпечення безпеки життєдіяльності.

Як зазначає Т. Бойченко, сутність здоров'язберігаючих та здоров'яформуючих технологій постає в комплексній оцінці умов виховання

і навчання, які дозволяють зберігати наявний стан учнів, формувати більш високий рівень їхнього здоров'я, навичок здорового способу життя, здійснювати моніторинг показників індивідуального розвитку, прогнозувати можливі зміни здоров'я і проводити відповідні психолого-педагогічні, корегувальні, реабілітаційні заходи з метою забезпечення успішності навчальної діяльності та її мінімальної фізіологічної «вартості», поліпшення якості життя суб'єктів освітнього середовища.

Аналіз педагогічної та спеціальної літератури з досліджуваного питання дозволяє надати наступну класифікацію існуючих здоров'язберігаючих технологій (за О. Ващенко):

– здоров'язберігаючі – технології, що створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці в школі-інтернаті та ті, що вирішують завдання раціональної організації виховного процесу (з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм), відповідність навчального та фізичного навантажень можливостям дитини;

– оздоровчі – технології, спрямовані на вирішення завдань зміцнення фізичного здоров'я учнів, підвищення потенціалу (ресурсів) здоров'я: фізична підготовка, фізіотерапія, аромотерапія, загартування, гімнастика, масаж, фітотерапія, музична терапія;

– технології навчання здоров'ю – гігієнічне навчання, формування життєвих навичок (керування емоціями, вирішення конфліктів тощо), профілактика травматизму та зловживання психоактивними речовинами, статеве виховання. Ці технології реалізуються завдяки включенню відповідних тем до предметів загально-навчального циклу, введення до варіативної частини навчального плану нових предметів, організації факультативного навчання та додаткової освіти;

– виховання культури здоров'я – виховання в учнів особистісних якостей, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, формуванню уявлень про здоров'я як цінність, посиленню мотивації на ведення здорового способу життя, підвищенню відповідальності за особисте здоров'я, здоров'я родини [2].

Отже, першочерговим завданням учителів та вихователів загальноосвітнього навчального закладу інтернатного типу є зміна

оздоровчої і спортивної мотивації учнів та їх залучення у реальні життєві навчальні і виховні ситуації, які вагомо підкреслюють значимість для людини оздоровчої, спортивної діяльності протягом її життя.

Висновки. Отже, в основі процесу впровадження здоров'язберігаючих освітніх технологій у практику загальноосвітнього навчального закладу інтернатного типу повинні лежати глибокі світоглядні, культурологічні ідеї про утвердження ідеалу здорової гармонійно розвиненої особистості. Можна констатувати, що педагогічною теорією і практикою досліджено широке коло проблем щодо здоров'язберігаючих освітніх технологій, проте технології перекладу знань про здоров'я і здоровий спосіб життя на поведінковий рівень не є достатньо розроблені; немає переконливих критеріїв оцінки ефективності процесу оздоровлення школярів, притому що здоров'я неухильно погіршується. Для сучасного освітнього закладу будь-якого рівня характерний постійний інтерес до збереження та зміцнення здоров'я учнів, проте найбільший потенціал з реалізації здоров'язберігаючих технологій в закладах інтернатного типу закладений в системі фізичного виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аксьонова О. Дидактичний компонент моделі школи сприяння здоров'ю суб'єктів освітнього середовища / О. Аксьонова // Теорія та методика фізичного виховання. – 2014. – № 12. – С. 19 – 24.
2. Волкова І. В. Поняття «здоров'язберігаючі технології» та їх класифікації. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.edu-post-iploma.kharkov.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=712
3. Давидова Т. М. Валеолого-педагогічна компетентність вчителів як один із аспектів здоров'яформуючого освітнього середовища / Т. М. Давидова // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету : збірник Чернігівського держ. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. Серія : Педагогічні науки. – Чернігів, 2008. – Вип. 53. – С. 78 – 81.
4. Єжова О. О. Розвиток педагогічних досліджень з проблем здоров'яспрямованої діяльності в Україні / О. О. Єжова // Валеологічна освіта в навчальних закладах України: стан, напрямки й перспективи розвитку / Кіровоградський держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград. 2009. – С. 108 – 112.

УДК 378.12.012:006.015.5

Топчієва Л. В.

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОВЕДЕННЯ МІЖНАРОДНОГО МОНІТОРИНГОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЯКОСТІ ЗНАНЬ УЧНІВ – PISA

У статті теоретично досліджено зміст проведення моніторингу, зокрема міжнародних моніторингових досліджень у загальноосвітніх навчальних закладах. Визначено сутність поняття «міжнародне моніторингове дослідження якості знань учнів – PISA».

Постановка проблеми. Виклики глобалізації, розвиток сучасних інноваційно-комунікаційних технологій, розширення ЄС, а також соціально-економічні та політичні зміни в країні вимагають підвищених вимог до освітньої політики. Якість освіти стала пріоритетом розвитку суспільства, одним з тих критеріїв, за яким оцінюється рівень конкурентоспроможності та успішності держави.

Для отримання інформації про якість освіти та підвищення її рівня, що сприятиме прискоренню євроінтеграції України на міжнародний освітній простір, є впровадження міжнародних моніторингових досліджень якості знань учнів у національну систему освіти.

Проблема проведення моніторингів, зокрема міжнародних моніторингових досліджень, займає вагоме місце в освітній сфері, охоплюючи коло питань щодо оцінювання якості успішності учнів, пошуку та розробки оптимальних механізмів забезпечення якості освіти XXI століття, а головне – вдосконалення системи оцінювання якості знань підростаючого покоління.

Формування правового поля щодо проведення моніторингів якості освіти в Україні розпочалося порівняно нещодавно, проте з’явилося чимало документів, що визначають певні аспекти моніторингових досліджень якості освіти в Україні. На сьогодні чинною нормативно-правовою базою є закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту» (ст.41), Національна Доктрина розвитку освіти, затверджена Указом Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002, накази Міністерства освіти і науки України від 17.07.2013 р. № 995 «Деякі питання моніторингу

якості загальної середньої освіти», від 10.10.2013 р. № 1412 «Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 17.07.2013 р. № 995» та інші нормативні документи, що регламентують діяльність Міністерства освіти і науки України щодо оцінювання стану системи освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз фахової літератури, наукових досліджень доводить, що питання впровадження моніторингових досліджень, у тому числі освітнього моніторингу, як ключового засобу визначення якості освіти, активно розглядають з різних точок зору зарубіжні та українські науковці: І. Аннєнкова, С. Бабинець, К. Бодело, А. Вілохін, Р. Естабле, А. Ісаєва, В. Кальней, Ж. Кардіне, Т. Краснова, З. Малькова, Н. Максимчук, Д. Матрос, Н. Мельникова, Л. Мойсеєва, Ф. Перрену, Д. Полев, М. Поташник, Г. Сігеєва, Дж. Уїлмс, С. Шишов тощо [3]. Проблемами, пов'язаними із запровадженням зовнішнього оцінювання в контексті створення національної системи моніторингу та забезпечення рівного доступу до якісної освіти в Україні, займалися Л. Гриневич, І. Лікарчук, О. Ляшенко, В. Темненков.

Мета статті – теоретично дослідити зміст проведення моніторингу, зокрема міжнародних моніторингових досліджень у загальноосвітніх навчальних закладах. Визначити сутність поняття «міжнародне моніторингове дослідження якості знань учнів – PISA».

Виклад основного матеріалу. У теоретичній площині є потреба всебічного вивчення тенденцій впровадження міжнародних моніторингових досліджень якості знань учнів, таких як: PISA, TIMSS, PIRLS, CIVIC, SITES, що проводяться впливовими міжнародними організаціями, серед яких: Інститут освіти ЮНЕСКО, Міжнародна асоціація з оцінювання шкільної успішності (IEA), Міжнародна асоціація з оцінювання якості освіти (IAEA), Міжнародний інститут планування освіти (МІРО), Організація економічної співпраці та розвитку (OECD), Міжнародний дитячий фонд ЮНІСЕФ, Інститут економічного розвитку Всесвітнього банку.

Одним із найважливіших міжнародних моніторингових досліджень щодо оцінювання якості середньої освіти є PISA (Programme for International Student Assessment: Monitoring Knowledge and Skills in the New Millennium), що являє собою міжнародну програму оцінювання навчальних досягнень учнів за напрямами «грамотність читання»,

«математична грамотність», «природничо-наукова грамотність», дозволяючи отримувати відомості про результати навчання у різних країнах світу, здійснювати міжнародні аналітичні порівняння, визначати перспективу розвитку галузі освіти [2].

Актуальність дослідження даної теми обумовлена необхідністю кращого розуміння урядом і суспільством функціонування освітньої системи, важливості проведення міжнародних моніторингових досліджень, їх ролі у прискоренні євроінтеграційних процесів країни, надаючи можливість ознайомитися з освітніми системами країн ЄС, розробити нову стратегію розвитку національної освітньої політики, що сприятиме підвищенню якості знань учнів та підвищення рівня конкурентоспроможності країни.

Відповідно до розпорядження Кабінету Міністрів України від 4 лютого 2016 року №72-р «Деякі питання участі України у міжнародному дослідженні якості освіти PISA-2018» Україна візьме участь у міжнародному дослідженні якості освіти PISA-2018 [1]. На думку екс-заступника Міністра освіти і науки України Інни Совсун, українська освітня система матиме можливість вийти з числа аутсайдерів міжнародних освітніх порівняльних досліджень та оцінити свої результати в порівнянні з іншими країнами.

Висновки. Отже, особливого значення для України набуває ознайомлення з системою міжнародного моніторингового дослідження якості знань учнів – PISA, що є актуальним та недостатньо поширеним у системі освіти нашої країни і становить великий інтерес для багатьох науковців, потребуючи різноаспектного його вивчення.

Отримані в ході дослідження дані про теоретичні та методичні засади проведення PISA слугуватимуть надзвичайно цінним джерелом інформації для керівних органів країни, науковців, освітян, громадськості, батьків та самих учнів.

Надані рекомендації щодо ефективного проведення міжнародного моніторингового дослідження якості знань учнів PISA в Україні сприятимуть зростанню якості освіти в нашій країні й покращенню її показників у наступних дослідженнях PISA, що дозволяє не тільки одержати об’єктивні та порівняльні дані про рівень підготовки учнів за визначеним напрямом, а

й визначити проблемні сторони системи освіти; віднайти оптимальний алгоритм вирішення актуальних питань; покращити показники учнівської грамотності; підвищити рівень професіоналізму педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція створення та функціонування Національної системи моніторингу якості освіти України (за структурою Кабінету Міністрів України) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.iitzo. gov.ua /.../130320-ENQAS_Ukraine_за_ст.
2. Локшина О. Моніторинг якості освіти: міжнародний досвід, національні перспективи та регіональне бачення / О. Локшина // Відкритий урок. – 2004. – №7 – 8. – С. 58 – 62.
3. Макаренко І. Є. Організація моніторингу якості процесу навчання у сучасній школі / І. Є. Макаренко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 22: збірник наукових праць за ред. В. П. Сергієнка. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – С. 251 – 256.

УДК 373.5:17.022.1

Шовкун К. С.

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО ІМІДЖУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розглянуто складові іміджу навчального закладу, виокремлено алгоритм його побудови. Виділено основні етапи формування позитивного іміджу навчального закладу.

Постановка проблеми. Проблема формування позитивного іміджу загальноосвітнього навчального закладу набуває виняткової актуальності в умовах посилення конкуренції на ринку освітніх послуг. Навчальні заклади всіх типів і форм власності змушені докладати чимало зусиль до того, щоб залучити нових учнів та втримати авторитет серед громадськості.

Найважливішими зовнішніми факторами, котрі диктують необхідність розробки питання щодо формування позитивного іміджу, є розвиток соціально-економічних ринкових відносин, які безпосередньо впливають і на освітню галузь: необхідність врахування конкуренції на ринку освітніх послуг, вимоги ринку праці щодо високого рівня знань випускника загальноосвітнього навчального закладу, проблеми

«виживання» в умовах складної демографічної ситуації, які зумовлюють необхідність впровадження інноваційних підходів до управління та організації діяльності закладу освіти. Стійкий позитивний імідж школи сьогодні можна розглядати як важливий сучасний компонент методичного продукту школи і як додатковий ресурс управління, ресурс розвитку освітнього закладу.

Аналіз актуальних досліджень. Питання формування позитивного іміджу організації набуло свого відображення у дослідженнях Л. Брауна, Г. Почепцова, О. Кудінова. Загальні психологічні основи іміджу навчальних закладів розглядали О. Бандурка, О. Землянська, В. Зоц, Л. Алексєєва, А. Громова, В. Шпалінський. Проблеми взаємозалежності управління та іміджу відображено у працях З. Старобинського, Б. Андрюшкіна, Р. Гріфінв, В. Яцури, С. Скібинського, Ф. Хміля, О. Ільїна. Різні аспекти роботи керівника зі створення іміджу розглядаються в дослідженнях Є. Уткіна, О. Омарова, О. Фельзера, О. Доброневського.

Мета статті – визначити структуру та розкрити процес формування позитивного іміджу навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Під іміджем навчального закладу ми розуміємо емоційно забарвлений образ, який утворився у масовій свідомості і який визначається співвідношенням між різними сторонами його діяльності та транслюється у зовнішнє середовище.

Формування іміджу навчальної установи – це процес, у ході якого створюється спланований образ на основі наявних ресурсів. Метою створення іміджу є підвищення конкурентноздатності, залучення інвестицій, встановлення та розширення партнерських зв’язків [2, с. 25].

Ефективність роботи навчального закладу має в першу чергу визначатися учнями та їхніми батьками, а потім уже тими надструктурами, які стоять над школою. Школа має перетворитися на заклад, у якому головною турботою всіх буде особистість дитини, її самопочуття та становище.

Грабовська С. до структури іміджу освітнього закладу включає наступні складові:

1. Соціальний імідж організації – це уявлення широкої громадськості про соціальні цілі та роль певного освітнього закладу в соціальному і культурному просторі міста.

2. Імідж освітньої послуги – це уявлення людей про особливі унікальні характеристики, якими є ці послуги.

3. Імідж керівника формується за рахунок не тільки його зовнішнього вигляду, але й поведінки, мови та розумових здібностей.

4. Імідж персоналу формується насамперед на основі прямого контакту із працівниками закладу. При цьому кожен працівник може розглядатися як обличчя організації, за яким судять про персонал у цілому. Важливим є все: фахова компетентність, культура спілкування, соціально-психологічні характеристики співробітників, навіть їх соціально-демографічні та фізичні дані: вік, стать, сімейний стан, наявність або відсутність фізичних вад.

5. Внутрішній імідж організації – це уявлення співробітників про свою організацію. Основними детермінантами внутрішнього іміджу є культура організації та соціально-психологічний клімат.

6. Візуальний імідж організації – це уявлення про освітній заклад, субстратом якого є зорові відчуття, які фіксують інформацію про інтер'єр приміщення, навчальні кабінети, лабораторії, майстерні, наявність або відсутність зручних, відремонтованих доріг до будівлі, освітлення пришкільної території у вечірній час, використання у навчальному процесі комп'ютерної техніки, мультимедійного обладнання, створення комфортних умов для учнів, вчителів, технічного персоналу закладу, символіки організації [1, с. 15].

Формування іміджу передбачає, перш за все, визначення основної мети та принципів діяльності навчального закладу. Основна мета полягає в забезпеченні виховання та розвитку здібних, обдарованих та талановитих дітей у відповідності зі світовими та національними критеріями, створенні умов для інтелектуального, духовного та професійного розвитку особистості.

Аналіз кількох технологій формування іміджу організації, розроблених різними авторами (Даниленко Л., Піскунов М., Самохін М. та інші) дає підстави вважати, що алгоритм створення іміджу навчального закладу може містити:

– виявлення в соціальних груп, зацікавлених у наданні освітніх послуг, їхніх уявлень про школу;

– виявлення актуальних проблем і очікувань аудиторії;

– конструювання та розробка стратегії формування іміджу загальноосвітнього навчального закладу;

– безпосереднє формування іміджу школи;

– контроль проміжних результатів, коригування;

– моніторинг сформованого іміджу освітнього закладу.

Отже, як наголошує Л. Даниленко, при роботі над створенням стійкого позитивного іміджу школи необхідно першочергове значення надавати насамперед незмінним і постійним компонентам. На наш погляд, з позиції управління освітньою установою виявлені складові умовно можна згрупувати в наступні блоки:

– комфортність шкільного середовища (оптимізм і доброзичливість у колективі, своєчасна психологічна допомога окремим учасникам освітнього процесу й ін);

– якість освітніх послуг (внесок навчального закладу в розвиток освітньої підготовки учнів, їх вихованості, психічних функцій, творчих здатностей, формування здорового способу життя; ясне бачення цілей освіти й виховання, сформульоване в місії освітнього закладу; зв'язку школи з різними соціальними інститутами й т. ін);

– позитивно сприйманий стиль школи;

– позитивний образ керівника й персоналу загальноосвітнього навчального закладу (педагогічна, соціальна й управлінська компетентність співробітників): яскрава зовнішня атрибутика (наявність зовнішньої символіки, ритуалів тощо) [3, с. 29].

Основними методами формування іміджу школи є: ефективні піар-заходи (дні відкритих дверей, презентації і виставки освітніх послуг, публікації в ЗМІ й т.д.); благоустрій будівлі та території школи, підвищення педагогічної культури педколективу і всього персоналу школи.

Як наслідок, створений сприятливий імідж освітнього закладу може стати своєрідним показником рівня розвитку всього закладу, оцінки перспективності його починань, зрілості і професіоналізму всього колективу, своєчасності методичного продукту та креативності методичної роботи в школі [2, с. 30].

Таким чином, на нашу думку, можна виділити наступні основні етапи формування іміджу:

– аналіз зовнішнього середовища; виділення цільової групи, до якої буде звернений імідж;

– аналіз зовнішніх ресурсів; визначення завдань та їх класифікація (змістові, організаційно-результативні тощо);

– мотивація учасників проекту;

– виявлення співвідношення між складовими іміджу: науковий, освітній, суспільний;

– визначення принципів формування іміджу;

– розробка технології формування кожної складової іміджу;

– аналіз відповідності отриманого іміджу очікуваному результату.

Імідж освітнього закладу як позитивний образ може бути сформований лише у випадку надання якісних послуг споживачу.

Варто відзначити, що складові іміджу важко ранжувати, оскільки в залежності від конкретних потреб різних груп, які звертаються до послуг освітнього закладу, значущість одного й того самого компоненту іміджу школи коливатиметься. За даними досліджень провідними компонентами іміджу навчального закладу є: для учнів початкової школи та їх батьків – образ класного керівника; для старшокласників – образ учителя-предметника, образ директора; для батьків із вищою освітою – уявлення про якість освіти, стиль роботи школи; для батьків дітей із послабленим здоров'ям – комфортність шкільного середовища.

Висновки. Отже, на підставі вищезазначеного можна зробити висновок про те, що створення позитивного іміджу школи – складний і тривалий процес формування міцної і високої репутації, привабливості, створення ситуації успіху на всіх рівнях роботи школи. Одним із компонентів створення позитивного образу сучасного навчального закладу є проблема створення позитивного образу керівника школи. Одне з основних завдань сучасного директора школи – сформувати готовність педагогів до інноваційних пошуків, надати можливість самостійно визначити стратегічні напрями у розвитку навчально-виховного процесу

в школі. Це дасть можливість навчальному закладу мати індивідуальний шлях розвитку, своє обличчя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм і методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи / Л. Даниленко // Монографія. – К. : Логос, 1998. – 140 с.
2. Холод А. М. Основы имиджеологии / А. М. Холод. – К., 2001. – 172 с.
3. Хомуленко Т. Б. Теоретичні та практичні аспекти дослідження іміджу : монографія / Т. Б. Хомуленко, Ю. Г. Падафет, О. В. Скорикова. – Х. : ВД «ІНЖЕК», 2005. – 272 с.
4. Шеланкін В. Як зробити школу успішною / В. Шеланкін // Лидеры Украины. – 2007. – № 2. – С. 22 – 26.

УДК 372.36:[78:612.85]-053.4

Щербакова Л. В.

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО СЛУХУ В ДОШКІЛЬНИКІВ

На основі вивчення та аналізу наукових джерел розкрито сутність понять «слух», «музичний слух», з'ясовано структуру музичного слуху. Охарактеризовано етапи становлення і розвитку здатності дитини інтонувати мелодію голосом.

Постановка проблеми. Як відомо, слух – це здатність організму людини і тварин до сприйняття звукових коливань за допомогою слухової системи – сукупності механічних, рецепторних і нервових структур, призначених для реалізації функції сприйняття звуку. Будь-яка сенсорна система призначена для отримання інформації про зовнішній світ. Слухова система в цьому сенсі не виняток. Вона забезпечує рецепцію таких фізичних параметрів звуку як інтенсивність, тривалість, частота, спектр і формування на їх основі слухового відчуття, що характеризується гучністю, висотою і тембром. Далі це відчуття на основі індивідуального досвіду трансформується в слухове сприйняття.

Аналіз актуальних досліджень. Як зазначається в сучасних дослідженнях, слухова функція є предметом професійного інтересу для представників різних галузей – фізиків, інженерів, психологів, лінгвістів, фізіологів, лікарів, співаків і музикантів [1; 352].

Психологи, вчені і педагоги з багатогранного поняття «слух» виділяють спеціальне визначення «музичний слух».

На думку Б. М. Теплова, музичний слух – це одна з головних складових у системі музичних здібностей, недостатня розвиненість якої унеможливлює заняття музичною діяльністю. Учений відзначав два значення терміна «музичний слух». У широкому значенні він розумів цей термін як звуковисотний слух і деякі інші його види (тембровий, динамічний і ін.); у вузькому значенні, по Б. М. Теплову, мова повинна йти тільки про звуковисотний слух. Оскільки звуковисотний рух є основним «носієм сенсу» в музиці, провідну роль в її сприйнятті і відтворенні відіграє саме звуковисотний слух, без якого «неможливе ніяке осмислене сприйняття музики, тим більше – ніяке музичне дійство» [2; 160].

Ю. Н. Рагс в статті «Музичний слух» розкриває це поняття не тільки як здатність сприймати окремі якості звуків, але і як загальну музикальність, яка проявляється в «емоційній чуйності на музичне явище». Автор стверджує, що «без неї людина опиняється непридатною до музичної (композиторської, виконавської) діяльності»[4; 70]

У Великому психологічному словнику, в статті Т. П. Зінченко, музичний слух трактується як звуковисотний слух, тобто здатність сприймати, уявляти і відтворювати висоту музичних звуків і їх послідовностей. Поняття музичний слух в ширшому сенсі збігається з поняттям музикальності і включає в себе музично-ритмічне почуття, тембровий слух і динамічний слух (тобто здатність тонко розрізняти і відтворювати відтінки гучності звуків) [6; 26].

Зі сказаного вище можна відзначити, що музичним слухом називають здатність сприймати, розрізняти, уявляти і відтворювати музичні враження. У практичних цілях прийнято розрізняти кілька типів музичного слуху. Вони можуть відображати характер сприйняття як окремих якостей музичних звуків (висота, гучність, тембр), так і функціональних зв’язків між ними (ритм, мелодія, гармонія і ін.).

Мета статті – з’ясувати теоретичні основи (сутність, структуру та особливості) розвитку музичного слуху в дошкільників.

Виклад основного матеріалу. Структура музичного слуху в класифікації представлена основними і компонентними видами слуху.

До основних видів слуху належить зовнішній слух, який виступає в якості базового для розвитку музичного слуху, і внутрішній. Компонентні види слуху є складовими елементами основних видів слуху та діляться, згідно з прийнятою класифікацією, на обов'язкові й необов'язкові.

До *обов'язкових компонентів* видів слуху належать відносний, ритмічний, мелодійний, інтервальний, емоційний, аналітичний, гармонійний, ладовий, тональний, звуковисотний, інтонаційний, тембровий, динамічний, фактурний, поліфонічний. До *необов'язкових компонентів* видів музичного слуху належать абсолютний і синестезичний.

Мелодійний слух містить в собі кілька компонентів, а саме звуковисотний слух, почуття ладу і метроритма, а також інтервальний слух. Розглянемо деякі з цих компонентів окремо.

Звуковисотний слух має два різновиди – абсолютний і відносний. Абсолютний слух характеризується тим, що людина здатна дізнатися чи відтворити висоту окремих звуків, не співвідносячи їх з іншими, висота яких відома.

При відносному слусі людині для того, щоб визначити будь-яку ноту, треба мати уявлення про відомий вихідний звук, наприклад до або ля першої октави.

Абсолютний слух може бути пасивним і активним. Людина, яка володіє активним видом слуху, може відтворити голосом або на інструменті будь-який заданий звук; володіє пасивним абсолютним слухом – тільки назвати чутний.

Люди з абсолютним слухом можуть не тільки називати звуки музичних інструментів, але і визначати висоту звуків у співі птахів, лементі вітру, в сигналах автомобілів і електричок. Це впізнавання звуків відбувається у них безпосередньо, відразу ж слідом за звучанням і не включає в себе внутрішнього співу.

Володіння абсолютним слухом допомагає музиканту в чистоті інтонування мелодії, полегшує розвиток гармонійного слуху, усвідомлення модуляцій і тому дає багато переваг в оволодінні професією [3; 138].

За спостереженнями Б. М. Теплова, з 250 обстежених їм музикантів лише 7 % мали абсолютний слух. Таким чином, цей різновид слухового

відчуття, хоча і є бажаним для музиканта, але не є обов'язковим. Відомо, що багато видатних композиторів не мали абсолютного слуху і в процесі творчості успішно використовували добре розвинений відносний слух. Тут можуть бути названі імена Вагнера, Шумана, Мейербера, Вебера, Чайковського, Гріга. Серед музикантів, про яких точно відомо, що вони володіли абсолютним слухом, можна назвати імена Моцарта, Ліста, Римського-Корсакова, Скрябіна, інших композиторів і виконавців [4; с.70].

За способом відтворення розрізняють гармонійні (два звуки, взяті одночасно) і мелодійні (звуки беруться послідовно один за одним) інтервали. Здатність розрізняти окремо взятий інтервал гармонійно або мелодично називають інтервальним слухом. Треба звернути увагу на такі особливості інтервального слуху як основи гармонійного слуху:

– розпізнавання гармонійно відтвореного інтервалу засноване на певному рівні розвитку звуковисотного слуху;

– розпізнавання мелодійно відтвореного інтервалу засноване на певному рівні розвитку музичної пам'яті.

Мелодійний слух можна розділити на два компоненти. Перший з них можна назвати перцептивним, або емоційним компонентом, другий компонент можна назвати репродуктивним, або слуховим.

Науково доведено, що розвиток музичного слуху доцільно розпочинати у дитячому віці. Важливим показником цього процесу є здатність інтонувати мелодію голосом.

Сучасні дослідження К. В. Тарасової дозволяють визначити 6 етапів становлення і розвитку здатності дитини інтонувати мелодію голосом:

1. Перший, початковий етап, характеризується тим, що інтонування в загальноприйнятому значенні цього слова практично відсутнє: дитина просто промовляє слова пісні в певному ритмі, більш-менш збігається з ритмом запропонованого йому пісенного зразка.

2. На другому етапі можна вже розпізнати інтонування одного-двох звуків мелодії, з опорою на які і проспівується вся пісня.

3. На третьому етапі інтонується загальний напрямок руху мелодії.

4. Четвертий етап відрізняється від попереднього тим, що на тлі відтворення загального напрямку мелодії з'являється досить «чисте» інтонування окремих її відрізків.

5. На п’ятому етапі «чисто» інтонується вся мелодія. Ці п’ять етапів виявлені в умовах співу з фортепіанним супроводом.

6. На шостому етапі необхідність в акомпанементі відпадає: дитина відносно вірно інтонує мелодійний малюнок без супроводу.

Репродуктивний компонент мелодійного слуху триває у більшості дітей в період від чотирьох до семи років.

Перцептивний компонент мелодійного слуху можна діагностувати за такими ознаками: впізнавання дитиною знайомої їй мелодії; ідентифікації висунутого мелодійного зразка з оригіналом; що виявляється з більшою або меншою очевидністю почуття тоніки; осмислення звуковисотних інтервальних відносин між ступенями ладу.

Перцептивний компонент мелодійного слуху інтенсивно формується до п’ятого року життя, причому саме на четвертому році відбувається значний стрибок в його розвитку. У наступні роки на подальших стадіях онтогенезу він розвивається менш активно. Перцептивний компонент формується тільки в умовах спеціально спрямованих і відповідним чином організованих музичних занять.

Принципове значення має віковий етап (четвертий рік життя), коли відбуваються й збігаються в часі якісні стрибки в розвитку у дитини і перцептивного, і репродуктивного компонентів мелодійного слуху. У цьому віці в системі музичного слуху, на основі інтонування мелодії голосом, виникає нове утворення – власне звуковисотне слухання. Його поява слугує базою для формування та подальшого розвитку відносного слуху, який може слугувати основою прижиттєвого формування абсолютного слуху [5; 53].

Висновки. Отже, музичний слух – поняття складне і неоднозначне. Загалом музичний слух розуміють як здатність розрізняти і уявляти характеристики і властивості звуків, співзвуч, звукових структур, які мають виразне звучання. Розрізняють такі види слуху: звуковисотний, тембровий, динамічний, ладовий, тональний, мелодійний, гармонійний, фактурний, ритмічний, поліфонічний тощо.

Мелодійний слух, як один з видів музичного слуху, містить в собі: звуковисотний слух, почуття ладу і метроритма, інтервальний слух. Перцептивний компонент мелодійного слуху необхідний для повноцінного

сприйняття, впізнавання мелодії; завдяки репродуктивному відбувається відтворення мелодії, що свідчить про наявність більш-менш розвинених слухових уявлень.

Музичний слух може розвиватися, і розпочинати цей процес доцільно у дитячому віці. Важливим показником розвиненості музичного слуху є здатність дитини інтонувати мелодію голосом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Gelfand, S. A. (Гельфанд С. А.) Слух: введение в физиологическую и психологическую акустику (Текст): Пер. с англ. – М.: Медицина, 1984. – 352 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. Зимняя И.А., – М.: Логос, 2004. – 160 с.
3. Шатковский Г. И. Развитие музыкального слуха / Г. И. Шатковский. – М.: Амрита, 2010 г.
4. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей/ ред. Л. И. Генсиоровская. – Л.: Академия пед. наук РСФСР, 1947. – 160 с.
5. Тарасов Г. С. Психологические особенности в обучении младших школьников / Г. С. Тарасов; Музыка в школе. – 1983.– № 2.
6. Большой психологический словарь. Сост. Мещеряков Б., Зинченко В. – Олма-пресс, 2004.

РОЗДІЛ IV. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.013.42

Антіпова І. М.

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ ТА ЧЛЕНАМИ ЇХ СІМЕЙ

У статті проаналізовано основні наукові підходи до здійснення соціально-педагогічної роботи з військовослужбовцями та членами їх сімей, визначено об'єкт, суб'єкт, мету та завдання практики соціально-педагогічної роботи з військовослужбовцями та членами їх сімей, виокремлено основні принципи такої роботи.

Ключові слова: соціально-педагогічна робота, військовослужбовці, сім'ї військовослужбовців, соціально-педагогічна робота з військовослужбовцями та членами їх сімей.

Постановка проблеми. Одним із стратегічних загальнонаціональних пріоритетів державної політики України є захист та підтримка сім'ї як важливого соціального інституту. Це стосується і сім'ї військовослужбовця, оскільки значний вплив на їх життєдіяльність здійснюють процеси, які відбуваються у військовому середовищі та пов'язані з особливостями професійної діяльності військовослужбовця. Проблемність життєдіяльності сімей військовослужбовців помітно загострилася протягом останніх років: знижується їхня активність у соціальних процесах; зростає невизначеність життєвих перспектив; виразно виявляється замкнутість сімей військовослужбовця на себе; слабшає їхня адаптивність у мікросоціальних стосунках; у кожній другій раніше благополучній сім'ї офіцера спостерігається втрата соціально-рольової адекватності, що є причиною нездатності сімей до корекції індивідуальних дій і подолання дезорганізуючих вчинків їх членів.

У зв'язку із цим можемо стверджувати, що сучасне становище сімей військовослужбовців вимагає негайної розробки й реалізації радикальних заходів для: зміни соціального статусу військовослужбовців і членів їх сімей, закріпленого у законодавчому порядку; пріоритетного розвитку

соціально-педагогічної діяльності у військовому соціумі; пошуку й використання потенціалу не лише державної та відомчої соціальної політики стосовно цієї специфічної групи сімей, але й нетрадиційних форм надання допомоги таким сім'ям.

Аналіз актуальних досліджень. В Україні вже наявний певний досвід соціально-педагогічної роботи із сім'ями військовослужбовців. Але, на нашу думку, він вимагає узагальнення, теоретичного та практичного обґрунтування. Проблеми соціального захисту військовослужбовців і членів їх сімей стали предметом дослідження Г. Лактіонової, І. Звєрєвої, С. Корольова, Л. Матвєйчук, Л. Пєвєнь, А. Шишканова та ін. Соціальні засади життєдіяльності сімей військовослужбовців, їх адаптації до сучасних соціальних умов розкрито в наукових розвідках А. Кочубей, М. Новікової, С. Соловйова, В. Форсової, А. Шавлова, А. Шахова та ін. Особливості життєдіяльності сімей військовослужбовців аналізували у своїх працях М. Бабенко, О. Карабецька, І. Козлова, О. Лугова, С. Моцарь, М. Ротань, В. Торохтій, Л. Хоменко та ін. Проте, не зважаючи на теоретичну та практичну значущість праць дослідників, на основі аналізу зазначених наукових розвідок слід зауважити, що стан наукової розробки сучасних проблем соціально-педагогічної роботи з військовослужбовцями не можна вважати задовільним.

Мета статті – проаналізувати основні наукові підходи до здійснення соціально-педагогічної роботи з військовослужбовцями та членами їх сімей.

Виклад основного матеріалу. Соціально-педагогічна робота з військовослужбовцями та членами їх сімей здійснюється відповідно до Законів України «Про Збройні Сили України», «Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей», Концепції виховної роботи у Збройних Силах України та інших військових формуваннях України, Концепції гуманітарного і соціального розвитку Збройних Сил України, низки інших законодавчих і нормативних документів.

Українська дослідниця А. Капська зазначає, що соціально-педагогічна робота з військовослужбовцями та членами їх сімей – це своєрідна форма надання фахової допомоги щодо розвитку власного потенціалу сім'ї, яка потребує соціально-педагогічної підтримки. До того ж, як вважає науковець, сучасне становище сімей військовослужбовців вимагає від

соціального працівника негайної розробки й реалізації радикальних заходів для зміни соціального статусу військовослужбовців і членів їх сімей, закріпленого в законодавчому порядку; пріоритетного розвитку соціально-педагогічної діяльності у військовому соціумі; пошуку й використання потенціалу не лише державної та відомчої соціальної політики стосовно цієї специфічної групи сімей, а й нетрадиційних форм надання допомоги цим сім'ям [4, 172].

Спираючись на дослідження Н. Олексюка [3], вважаємо за необхідне закцентувати увагу на тому, що теорія соціально-педагогічної роботи з військовослужбовцями та членами їх сімей має прямі й опосередковані зв'язки з різними галузями наукового знання. Так, існуючи на межі наук про людину й суспільство, з одного боку, і військових наук – з іншого, теорія соціально-педагогічної роботи з військовослужбовцями та членами їх сімей тісно пов'язана із соціальною філософією та соціологією, політологією та соціальною психологією, соціальною роботою та соціальним правом, соціальним управлінням і соціальною статистикою.

Аналіз наукових розвідок з досліджуваної проблеми [3, 1] дав нам змогу виокремити три групи завдань теорії соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців, а саме: дослідження соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців як практичної діяльності, як галузі наукового знання та обґрунтування освітнього комплексу для підготовки соціальних педагогів різного профілю.

Логіка дослідження вимагає в межах даної статті визначити об'єкт, предмет, мету та завдання соціально-педагогічної роботи з військовослужбовцями та членами їх сімей. Так, ми погоджуємося з думкою згадуваного вище Н. Олексюка, про те, що об'єктом практики соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців є сім'ї, на які вона спрямована. Окрім сімей військовослужбовців, об'єктом практичної соціально-педагогічної роботи можуть виступати умови та обставини їх життєдіяльності.

Щодо суб'єкту практичної соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців, то найбільш точно, на нашу думку, він був визначений російською дослідницею О. Луговою [2]. Дослідниця зазначає, що суб'єкт практичної соціально-педагогічної роботи з

військовослужбовцями та членами їх сімей має складну структуру, яка включає соціального педагога й усю систему органів, організацій і установ, що безпосередньо й опосередковано займаються соціально-педагогічною роботою з різними категоріями військовослужбовців і членами їх сімей. Сюди відносять, насамперед, різні офіційні державні установи й організації, в обов'язки яких входить забезпечення соціального захисту та надання соціальних послуг, а саме: певні законодавчі, виконавчі й контрольні органи державної влади, спеціалізовані установи й органи військового відомства, посадові особи військових частин і підрозділів тощо, а також сукупність недержавних організацій цивільного суспільства, які здійснюють соціально-педагогічну роботу за особистою чи суспільною ініціативою (громадські організації, об'єднання ветеранів бойових дій, військовослужбовців звільнених у запас, доброчинні організації і благодійні фонди).

Відповідно до об'єкту та суб'єкту практики соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців визначимо її мету й завдання. Так, мета практики соціально-педагогічної роботи з військовослужбовцями та членами їх сімей покликана забезпечити гармонійну взаємодію сім'ї не лише з військовим, але й із цивільним соціальним середовищем завдяки реадаптації до нього, своєчасного включення військовослужбовців і членів їхніх сімей у цивільне життя.

Виходячи з мети практики соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців, виділимо такі основні її завдання:

– створення умов для формування соціально-педагогічної стійкості сімей до сприйняття і подолання важких життєвих ситуацій;

– підвищення потенціалу формуючої дії сімей на своїх членів (здатності до їх соціалізації);

– відновлення, підтримка життєвої активності сімей;

– стимулювання потреби членів сімей щодо застосування соціально-педагогічних знань у сімейно-сусідських відносинах, соціальному середовищі;

– досягнення такого кінцевого результату, при якому зникне необхідність соціально-педагогічної підтримки сімей військовослужбовців.

До того ж, у контексті даної статті вважаємо за необхідне наголосити на тому, що вся соціально-педагогічна робота з цією категорією сімей підпорядковується таким принципам:

1) соціально-політичним: законності та прав людини, який полягає у забезпеченні державою та відповідними соціальними інститутами реалізації прав і свобод, ратифікованих нашою державою; державного підходу до завдань, який реалізується шляхом активної участі держави в підготовці й організації соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців; зв'язку змісту соціально-педагогічної роботи з конкретними умовами функціонування сім'ї військовослужбовця, що полягає в організації допомоги та підтримки, зумовленій умовами макро- і мікросередовища цієї сім'ї;

2) соціально-педагогічним: особистісного соціально-діяльнісного підходу до професійної діяльності, який забезпечує облік у соціально-педагогічній роботі всієї сукупності потреб кожного члена сім'ї військовослужбовця, переорієнтацію членів сім'ї з пасивно-споживчої на активно-змінюючу соціальну діяльність; диференційованого й індивідуального підходу до об'єкта діяльності, який передбачає необхідність відмежування конкретних потреб сім'ї військовослужбовця від загальних, врахування індивідуальних особливостей кожного члена сім'ї і ситуації, що склалася; суверенності сім'ї, який забезпечує врахування права сім'ї на пошук та отримання допомоги, вибору з наявних варіантів надання допомоги найбільш прийнятного для сім'ї, погодження щодо втручання в особисте життя сім'ї військовослужбовця;

3) організаційним: педагогізації соціально-педагогічної роботи, що передбачає використання соціально-педагогічної теорії як комплексної основи для організації соціально-педагогічної роботи; інтеграції, який забезпечує координацію зусиль керівництва військової частини, державних і недержавних організацій у вирішенні проблем сімей військовослужбовців; професійної компетентності, який передбачає надання допомоги спеціалістами відповідної кваліфікації та підкреслює обов'язковість професійної підготовки фахівця; контролю, що забезпечує контроль щодо організації та здійснення соціальної підтримки й захисту, їх результативності, а також формування рекомендацій з підвищення ефективності цих процесів;

4) специфічним: соціокультурної спрямованості соціально-педагогічної роботи, що передбачає використання поняття «культура соціального військового середовища» як мети та критерію оцінки рівня розвитку середовища існування сімей військовослужбовців у конкретних військових частинах, містечках, гарнізонах, місцях їх компактного проживання; наукової обґрунтованості соціально-педагогічної роботи, що забезпечує вивчення вітчизняного й зарубіжного досвіду, визначення змісту, організації та методики соціально-педагогічної роботи з військовослужбовцями і їх сім'ями; цілеспрямованості, відповідно до якого соціальний працівник повинен цілеспрямовано досягати позитивного результату в роботі із сім'єю військовослужбовця, впливаючи на свідомість, волю, почуття та вчинки як членів сім'ї, так і її оточення; універсальності, згідно з яким треба виключити дискримінацію при наданні соціально-педагогічної допомоги сім'ї військовослужбовця за будь-якими ознаками; соціального реагування, який передбачає усвідомлення необхідності вживати заходів до виявлених соціально-педагогічних проблем сім'ї військовослужбовця, діяти відповідно до конкретних обставин соціальної ситуації індивідуальної сім'ї; клієнтоцентризму, що означає визнання пріоритету прав сім'ї військовослужбовця в усіх випадках, крім тих, де це суперечить правам та інтересам інших людей; опори на власні сили, який підкреслює суб'єктну роль сім'ї військовослужбовця, її активну позицію у вирішенні своїх проблем; конфіденційності, що полягає у забезпеченні нерозголошення тієї інформації про сім'ю військовослужбовця, яка може завдати їй шкоди чи дискредитувати її членів; толерантності, якого треба дотримуватись, насамперед, у роботі із сім'ями, які можуть не викликати симпатії у фахівця; системності, згідно з яким сім'я військовослужбовця – це органічна єдність, що становить складну систему структурних елементів і функціональних взаємодій; об'єктивності, який у широкому соціологічному аспекті передбачає об'єктивний підхід до проблем сім'ї військовослужбовця на теоретичному й державно-організаційному рівнях; у вузькому розумінні – вимагає від фахівця, який надає допомогу сім'ї, подолання усіх проявів перекручувань у результатах соціального спостереження й технологічного вибору, які виявляються у результаті дії

чинників, визначених самим соціальним працівником; гуманізму, що має на меті професійну діяльність на основі людяності, емпатії, альтруїзму, прийняття особистості такою, як вона є – з усіма позитивними й негативними сторонами; родиноцентризму, який передбачає, що у процесі організації соціально-педагогічної роботи на всіх її рівнях права та інтереси сім'ї стоятимуть на першому місці, маючи пріоритет перед правами й інтересами держави, товариства тощо [5].

Висновки. Отже, у результаті вивчення основних наукових підходів до розгляду теорії та практики соціально-педагогічної роботи з військовослужбовцями та членами їх сімей ми дійшли висновку, що для забезпечення адекватної соціальної підтримки та здійснення соціального захисту, зміцнення та активізації адаптаційного потенціалу сімей військовослужбовців, створення сприятливих для них умов життєдіяльності, забезпечення тривалих соціальних стосунків, налагодження механізмів самоорганізації й саморозвитку, допомоги членам сімей у позитивній соціалізації постає гостра необхідність наукового дослідження соціально-педагогічної роботи з цією категорією сімей.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у здійсненні комплексного дослідження теоретико-методичних основ функціонування системи соціально-педагогічної роботи з військовослужбовцями та членами їх сімей, а саме – з'ясувати основні педагогічні підходи та соціально-педагогічні умови здійснення даного виду роботи, проаналізувати інноваційні методики та технології вирішення проблем даної категорії сімей, дослідити особливості соціально-педагогічної підтримки військовослужбовців і членів їх сімей, виявити можливості взаємодії державних, громадських і релігійних організацій у процесі соціально-педагогічного супроводу сімей військовослужбовців, проаналізувати найбільш поширені технології соціально-педагогічної підтримки сім'ї, охарактеризувати роль соціального працівника в активізації внутрішнього потенціалу сімей, що дало б їм змогу в майбутньому самостійно вирішувати назрілі проблеми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бочарова В. Г. Профессиональная социальная работа: личностно-ориентированный поход / В. Г. Бочарова. – М. : Знание, 1999. – 184 с.

2. Луговая О. М. Педагогические условия формирования профессиональной готовности специалистов по социальной работе с военнослужащими и членами их семей : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.08 / О. М. Луговая. – М. : РГБ, 2005. – С. 44 – 45.
3. Соціально-педагогічна робота з проблемними сім'ями : посібник / Капська А. Й., Олексюк Н. С., Калаур С. М., Фалинська З. З. – Т. : Астон, 2010. – 304 с.
4. Соціальна педагогіка : підручник / за ред. проф. А. Й. Капської – К. : Центр учб. л - ри, 2009. – 488 с.
5. Соціально-педагогічна та соціальна робота з різними категоріями клієнтів : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. /Н. П. Краснова, Л. П. Харченко, В. М. Пігіда, Я. І. Юрків. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 408 с.

УДК 37(09):37.013.42«312»Макаренко

Зінич В. Г.

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

АКТУАЛЬНІСТЬ ДОСВІДУ РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ А. С. МАКАРЕНКА В СУЧАСНИХ УМОВАХ

У статті розглядається досвід А. С. Макаренка щодо особливостей реалізації процесу ресоціалізації неповнолітніх злочинців із метою повернення їх до повноцінного життя в соціумі. Звернуто увагу на формування активної життєвої позиції, проектування особистості. Висвітлено виховний потенціал працетерапії, самоорганізації життя в колективі, участі у виробництві.

> Вся справа в тому, що на моє глибоке переконання хлопчики і дівчатка стають правопорушниками або «ненормальними» завдяки «правопорушній» або «ненормальній» педагогіці. Ніяких вроджених злочинців, ніяких вроджених важких характерів немає.
>
> А. С. Макаренко

Постановка проблеми. Українські реалії системи перевиховання демонструють свою недостатню розробленість та незадовільну результативність. Проблеми, що виникають сьогодні в ході соціальної реабілітації, на нашу думку, можна пояснити «слабкістю й неясністю перспективи», відсутністю впевненості людини в завтрашньому дні, що так характерно для нашого суспільства. На противагу такій позиції А. С. Макаренко наголошував на чіткому плануванні життєвої перспективи як

для особистості, так і для колективу в цілому. За видатним педагогом специфіка процесу ресоціалізації включала в себе серед іншого використання працетерапії та самоорганізації життя шляхом самоврядування.

Аналіз актуальних досліджень. Сучасні дослідження проблеми перевиховання представлені працями О. Бєци, О. Конопацької, В. Кривуші, Ю. Матвєєвої, В. Моргун, Г. Радової, В. Синьової, М. Фіцули, Ю. Чернецької.

Мета статті полягає в аналізі особливостей процесу ресоціалізації неповнолітніх у системі А.С. Макаренка, котрі можуть використовуватися в наш час.

Виклад основного матеріалу. У сучасній науковій думці поняття «ресоціалізація» стосується соціальних заходів, що застосовуються суспільством до людей, які здатні до скоєння правопорушень.

Відомий український учений М. М. Фіцула під виправленням правопорушника розуміє складний психічний процес перебудови особистості, що здійснюється під впливом спеціально організованих зовнішніх впливів і самостійної роботи особистості над усуненням відхилень у своїй свідомості й поведінці та приведення їх до соціальної норми. У свою чергу, перевихованням є спеціальний вид педагогічної діяльності педагога й учнів, спрямований на подолання недоліків їх особистості, розвиток наявних у неї позитивних рис і формування на цій основі нових, суспільно значимих корисних рис та властивостей [4, 138].

На нашу думку, не можна погодитись із твердженням науковців про те, що в місцях позбавлення волі неможливо досягнути результатів виправного впливу на особистість неповнолітнього злочинця, оскільки перебування в ізольованому середовищі та власне соціальний статус «злочинець» блокує в ньому потенціал перевиховання.

Досліджуючи педагогічний досвід А. С. Макаренка, можна стверджувати, що ефективний ресурс ресоціалізації закладено в таких ідеях, як використання праці як засобу перевиховання, виховання в колективі й через колектив. Організація роботи щодо виправлення правопорушника ґрунтується на принципах гуманності, авторитету, вимогливості, поваги до вихованця, принципах паралельної дії, активної спрямованості діяльності, організації дисципліни, самодисципліни тощо.

Вважаємо, що в процесі організації реабілітаційної роботи необхідно враховувати такі особливості досвіду А. С. Макаренка: по-перше, не просте включення в групу, у колектив, а створення єдиного виховного колективу, що являє собою виховну систему, у якій «окремі його члени опиняються в постійних ділових, дружніх, побутових стосунках»; по-друге, серйозне виробництво на госпрозрахунковій основі, участь всього колективу в економічній і управлінській діяльності, придбання реальних спеціальностей і розвиток активної життєвої позиції; по-третє, «проектування особистості», створення програми людського характеру, що містить усю суть проектування нових цінностей особистості [5, 216].

Практика ресоціалізаційної діяльності свідчить про наявність у реабілітантів такої якості, як лінощі. Розвивається це негативна якість через невідповідні методи виховання, за умови, якщо батьки від самого молодшого віку не привчали дитину долати труднощі, не виховували звички до праці. Саме тому реабілітаційні програми містять обов'язкову складову – працетерапевтичну діяльність [5, 220], ідеї якої були закладені в ресоціалізаційній діяльності А. С. Макаренка.

Видатний педагог здійснював перевиховання шляхом залучення вихованців не тільки до побутового самообслуговування, а й до рентабельної праці. А. С. Макаренку вдалося домогтися, щоб основна частина заробітку вихованців накопичувалася на власному рахунку, з якого можна було брати заощадження лише після випуску з комуни або з дозволу адміністрації. Десята частина зароблено за загальною згодою йшла у розпорядження ради командирів для культурно-масових потреб та соціального захисту окремих вихованців. Незначна сума йшла на кишенькові витрати, що розвивало у комунарів навички поводження з грошима, привчало раціонально планувати свій бюджет, давало змогу реалізовувати право вибору на задоволення певних потреб [1, 152].

Поряд з методом працетерапії педагогом також активно застосовувався принцип паралельної дії, суть якого полягала у тому, що при підвищенні рівня сформованості колективу безпосередній вплив педагога на кожного окремого вихованця зменшується, а вплив на нього колективу підвищується. У творах А. С. Макаренка описані численні приклади успішної

реалізації принципу паралельної дії. Так, наприклад, він ніколи сам не шукав конкретних винуватців порушень, надаючи колективу право розбиратися в їх проступку, а сам лише поволі спрямовував дії активу.

Особливим моментом у педагогічній спадщині А. С. Макаренка є застосування методу «вибуху». «Під вибухом, – писав Антон Семенович, – я зовсім не розумію такої ситуації, щоб під людину підкласти динаміт, підпалити і самому тікати, не чекаючи, поки людина злетить у повітря. Я маю на увазі раптову дію, яка перевертає всі бажання людини, всі її прагнення». Своєрідність цього методу в тому, що він сприяє стимулюванню позитивної діяльності особистості вихованця і може використовуватися для гальмування негативних дій вихованців [2, 97]. Так, якщо, наприклад, в колективі реабілітантів двоє хлопців вирішили перевірити педагогічну компетентність вихователя. Для цього вони вдалися до порушення дисципліни. Реакція педагога була неочікуваною для правопорушників: замість того щоб підвищувати голос, вдаватися до детального з'ясування обставин, пошуку та покарання винуватців, вихователь залишив їх наодинці і через деякий час провів виховну бесіду.

На основі вищенаведеного прикладу можемо побачити, що питання дисципліни правопорушників є вирішальним у процесі їх ресоціалізації. Дисципліна регламентуються правилами внутрішнього розпорядку та зумовлюються договором надання реабілітаційних послуг. Водночас дотримання порядку й дисципліни схвалюється так званою «бальною системою», за якої, зібравши необхідну кількість балів, реабілітант має винагороду у формі відвідування закладів культури, вихідних днів тощо [3, 13].

Висновки. Таким чином, раціональне використання педагогічного досвіду А. С. Макаренка, а саме працетерапії, самоорганізації життя в колективі, участі у виробництві, методу «вибуху», принципу паралельної дії можуть стати ефективними ресурсами та методами перевиховання молоді в сучасних умовах.

Застосування цих ідей у практиці спеціалізованих центрів ресоціалізації, окремих фахівців соціальної сфери, педагогів стосовно молоді сприятиме повторному входженню їх до повноцінного

функціонування в соціумі, відновленню втрачених соціально позитивних установок та статусу особи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Конопацька О. М. Трудове виховання як засіб ресоціалізації неповнолітніх засуджених (досвід А. С. Макаренка) / О. М. Конопацька, Ю. О. Матвєєва// Юридична психологія. – 2015. – № 1. – С. 149 – 154.
2. Макаренко А. С. Лекции о воспитании детей / Антон Семенович Макаренко // Пед. соч.: в 8 т. – М., Просвещение , 1984. – Т.4. – С. 97 – 101.
3. Моргун В. Ф. Три таємниці успіху Антона Макаренка / В. Ф. Моргун // Вісник міжнародної благодійної організації «Федерація» Клубний будинок». – 2012. № 3 (16). – С. 12 – 15.
4. Фіцула М. М. Педагогічні проблеми перевиховання учнів / М. М. Фіцула. – 2-ге вид., перероб. і допов. – Тернопіль : Лара, 1993. – 140 с.
5. Чернецька Ю. І. Використання педагогічної спадщини А. С. Макаренка в процесі ресоціалізації наркозалежної молоді / Ю. І. Чернецька // Наукові записки кафедри педагогіки. – 2013. – Вип. 32. – С. 214 – 224. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzkp_2013_32_27

УДК 37.013.42-051:316.356.2:613.88-055.25-053.6

Зубко Н. М.

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ПОНЯТТЯ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ ДІВЧАТ У СУЧАСНІЙ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

У статті розкрито сутність поняття статевого виховання у сучасній соціально-педагогічній науці. Визначено принципові відмінності між статевим, статево-рольовим і гендерним вихованням дівчаток підліткового віку.

Ключові слова: статеве виховання, статево-рольове виховання, гендерне виховання, дівчата підліткового віку, соціально-педагогічна теорія.

Постановка проблеми. Усе більшої інтенсивності набуває розробка питань, пов’язаних із вихованням дітей різної статі, у межах сучасних соціально-педагогічних наук. У цій ситуації актуальним є уточнення та узгодження категоріального апарату у дослідженнях означеного спектру проблем. Це має призвести до уникнення теоретико-методологічної плутанини та, на наш погляд, стане запорукою дотримання чистоти методології педагогічних розвідок узагалі та з соціальної педагогіки зокрема.

Аналіз актуальних досліджень. Сучасна педагогічна наука досить активно розробляє питання статі та забезпечує педагогічну практику відповідними методичними рекомендаціями й напрацюваннями. Педагогічний аспект досліджень з проблеми виховання статі відображено у значній кількості зарубіжних і вітчизняних публікацій. Зокрема, концептуальні основи педагогіки статі висвітлено у працях Т. Голованової, Т. Дороніної, О. Каменської, В. Кравця, Н. Кутової, О. Луценко, О. Петренко, Л. Столярчук, О. Цокур, Л. Штильової, О. Ярської-Смирнової та ін.

Відзначаючи різноманітність і різноплановість наукових доробок із залученням категорії «стать», варто зауважити, що дослідники дещо не одностайні у тлумаченні деяких термінів, які є основоположними у соціально-педагогічній теорії. Зокрема, це стосується понять «статеве виховання», «статево-рольове виховання», «гендерне виховання» тощо.

Мета статті – термінологічно розмежувати поняття «статеве виховання», «статево-рольове виховання», «гендерне виховання». Уточнити сутність поняття «статеве виховання» й довести доцільність його використання у контексті обґрунтування теоретичних та методичних засад виховання дівчат підліткового віку.

Виклад основного матеріалу. Аналіз актуальних досліджень щодо проблем «статевого виховання», «статево-рольового виховання», «гендерного виховання» дозволяє виокремити принаймні два напрями трактування цих понять. Згідно з першим напрямом, гендерне виховання ототожнюється із статевим або статево-рольовим вихованням (у працях О. Рідкоус «Психолого-педагогічні аспекти гендерного виховання дітей», А. Шевченко «Гендерне виховання молодших школярів засобами фольклору в умовах полікультурного регіону» та ін.). Згідно з таким підходом відома дослідниця О. Петренко пропонує розглядати поняття «статево-рольове», «статеве» і «гендерне» як синоніми лише в історико-педагогічному контексті [5, с. 7].

Інші представники напряму, зокрема О. Куліш у праці «Гендерні особливості педагогічної культури сучасного вчителя», Е. Прокопчик у статті «Анализ психолого-педагогической подготовки учителя общеобразовательной школы к работе по формированию гендерной культуры учащихся» та ін. під гендерним вихованням розуміють процес

виховання хлопчика і дівчинки відповідно до їхньої біологічної статі, як майбутнього чоловіка й майбутньої жінки. Це тлумачення поняття «гендерне виховання» є безумовно хибним.

Така концептуальна невизначеність, за слушним зауваженням Т. Дороніної, не лише сплутує абсолютно різні терміни, але й повністю відкидає їх сутнісне наповнення [2, с. 254].

Погоджуючись із Т. Дороніною, вважаємо, що такий підхід до розуміння ключових понять гендерної теорії є дуже близьким до статево-рольового підходу, згідно з яким біологічна стать обумовлює соціальний розвиток; відтворюються традиційні гендерні ролі й стереотипи. Відтак, у межах статево-рольового підходу значення набуває допомога дитині з боку освітніх закладів щодо найбільш точної відповідності своїй статі у традиційному її розумінні [2, с. 254].

Натомість прихильники іншого напряму розглядають окреслені терміни як самостійні, пропонуючи обґрунтовані тлумачення та розкриваючи взаємозв'язок та взаємозалежність між ними, а також відстоюють необхідність їхнього уживання у різних освітньо-виховних контекстах. На разі, результати аналізу наукових джерел дозволяють навести такі визначення.

Поняття «статеве виховання» у сучасній гендерній теорії є достатньо дискусійним та неоднозначним серед науковців. Уважаємо вслід за вітчизняним дослідником В. Кравцем, що у випадку, коли йдеться про процес формування у дітей, підлітків і молоді розумного, здорового ставлення до сексуальності, репродуктивного здоров'я і сексуальних стосунків, гетерогенної сексуальної орієнтації та адекватної їй сексуальної поведінки доцільно уживати термін «статеве виховання» [3, с. 8]. В. Кравець стверджує, що основна мета статевого виховання полягає у формуванні, зокрема у дівчат підліткового віку, системи моральних установок і норм у сфері взаємовідношень статей. Таким чином автор звертає увагу на формування визначених особових конструктів у дівчат, які сприятимуть у подальшому моральній поведінці, почуттям, ціннісним орієнтаціями при вступі в міжособистісні контакти з представниками протилежної статі [3, с. 26].

Поділяючи погляди Л. Штильової, під статево-рольовим вихованням убачаємо виховання дитини за зразками поведінки, що стереотипно відповідають її статі [6, с. 146]. У такому разі, говорячи про статево-рольове виховання дівчат підліткового віку, маємо розуміти оволодіння дитиною статево-рольовим досвідом, змістом, цінностями та засобами поведінки відповідно її статі, які відповідають суспільним очікуванням. Тобто у процесі такого виховання головного значення набуває очікувана від дітей поведінка, яка відповідає традиційним уявленням «чоловічого» та «жіночого».

Розглянемо зміст поняття «гендерне виховання», визначення якого у сучасному науковому дискурсі сформульовано багатьма дослідниками, зокрема С. Вихор, Т. Дороніною, Л. Ковальчук, В. Кравцем, Н. Павлущенко, О. Петренко, О. Цокур, Л. Штильовою, Л. Яценко та ін.

Наведемо декілька тлумачень даного поняття. Вітчизняна дослідниця С. Вихор розуміє під гендерним вихованням цілеспрямований і систематизований вплив на свідомість, почуття, поведінку вихованців з метою формування в них егалітарних цінностей, поваги до особистості, незалежно від статі, розвитку індивідуальних якостей і здібностей задля їх самореалізації, оволодіння навичками толерантності поведінки та з метою побудови громадянського суспільства [1, с. 10].

Інша дослідниця Н. Павлущенко у трактуванні поняття «гендерне виховання» увагу акцентує на формуванні у вихованців егалітарних цінностей, поваги до особистості незалежно від статі, властивості не підкорятися гендерним стереотипам, оволодінні навичками паритетності та взаємозамінності в сімейному і суспільному житті [4, с. 9].

Попри деякі розбіжності авторських розумінь терміну, дослідники одностайні у тому, що гендерне виховання є процесом і результатом, які спрямовані на розвиток особистості, вільної передусім від гендерних стереотипів, заснованих на взірцях партнерства та взаємозалежності статей.

Зауважимо, що поряд із означеними термінами варто вирізняти й не відкидати, як пропонують деякі дослідники, поняття «соціостатеве виховання». Спираючись на теоретико-методологічні основи сучасної педагогічної науки, згідно з якими поняття «виховання» може уживатися у широкому й вузькому як педагогічному, так і соціальному значенні, а

також на ідеї сучасних педагогів-гендерологів Т. Голованову, Т. Дороніну, В. Кравця, О. Луценко, О. Цокур, Л. Штильову та ін., соціостатеве виховання маємо розуміти таким чином:

1) спрямований вплив на дитину соціальних інститутів з метою наділення її розуміння статі конкретними соціальними значеннями, статусами і ролями;

2) передання соціального досвіду поведінки, що в межах певної культури відповідає статі дитини та обумовлене уявленнями про біологічні (вроджені) відмінності між чоловічою та жіночою статями;

3) передання знань, прищеплення навичок і вмінь поведінки, формування соціальних переконань, суспільних цінностей, моральних орієнтирів, життєвих настанов і перспектив, які визначають конкретні моделі поведінки, види діяльності, особистісні якості дітей у відповідності до їхньої статевої приналежності.

Підкреслимо, що категорію «статеве виховання» треба відрізняти від поняття «статево-рольове виховання», яке є розповсюдженим у соціально-педагогічній науці. Останнє уживається в контексті дослідження традиційних соціальних ролей, засвоєння та виконання яких було передбачено дітьми у відповідності до їхньої біологічної статі у історичному минулому. Натомість, поняття «статеве виховання», як стверджує В. Кравець [4, с. 9], передбачає по суті вибудовування співвідношення поведінкових, емоційних, когнітивних фемінних і маскулінних властивостей, які проявляються в адекватних статі знаннях про зміст тієї чи іншої статевої ролі, позитивному ставленні особистості до себе як до представника чоловічої чи-то жіночої статі, позитивному прийнятті вимог суспільства до реалізації статево-рольових функцій, які відповідають моральним нормам і цінностям, і які надають можливість гнучко вибудовувати систему взаємовідносин з представниками протилежної статі.

На наш погляд, поняття «статевого» й «гендерного виховання» можуть знаходитися у діалектичному зв’язку лише, коли використовуються в контексті відображення взаємодій статей на принципах егалітарності.

У контексті сказаного доцільним видається окреслення моделі взаємодії сім’ї і педагогів у процесі статевого виховання дівчат

підліткового віку. Уважаємо, що така модель має передбачати створення унікального виховного простору з єдиним напрямом розвиваючих дій, єдністю вимог в аспекті моральних основ виховання, послідовністю поведінкових стратегій, корекцією деструктивних ліній взаємодії дівчатами з точки зору їх статевого виховання. Первинним завданням цієї співпраці є установлення єдиних виховних ліній, принципу узгодженості і комплементарності вимог, засобів і методів з боку як батьків, так і педагогів, зокрема соціального педагога.

Висновки. Аналіз наукових публікацій засвідчив різноманітність позицій щодо визначення понять «статеве, статево-рольове, гендерне виховання». На разі ми визнаємо право на існування різних наукових концепцій у межах соціально-педагогічної проблематики у тому випадку, якщо не втрачається сутність та головна мета статевого виховання. Наголосимо, що концептуальні ідеї в питанні взаємодії сім'ї іпедагогів у статевому вихованні дівчат підліткового віку в розглянутих дослідженнях полягають в тому, що статевий розвиток особистості повинен відбуватися переважно під соціальним контролем педагогів і родини, а також на основі співпраці усіх суб'єктів виховного процесу, а саме: батьків, педагогів, вихователів, психологів і власне підлітків.

Перспективи подальших розвідок убачаємо у виявленні концептуальних ідей у питанні взаємодії сім'ї і педагогів у процесі статевого виховання дівчат підліткового віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вихор С. Т. Гендерне виховання учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / С. Т. Вихор. – Тернопіль, 2005. – 23 с.
2. Дороніна Т. О. Теоретико-методологічні засади гендерної освіти та виховання учнівської молоді : монографія / Т. О. Дороніна ; НАПН, Інститут вищої освіти України. – Кривій Ріг : Видавничий дім, 2011. – 331 с.
3. Кравець В. П. Статева соціалізація дітей і підлітків: закономірності та особливості : монографія / В. П. Кравець. – Тернопіль : ТНПУ, 2008. – 476 с.
4. Павлущенко Н. М. Гендерне виховання учнів молодшого шкільного віку : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Н. М. Павлущенко. Тернопіль, 2011. – 20 с.
5. Петренко О. Б. Гендерний вимір шкільної освіти в Україні (ХХ століття) : монографія / О. Б. Петренко. – Рівне : Видавець О. Зень, 2010. – 530 с.

6. Штылева Л. В. Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ / Л. В. Штылева. – М. : ПЕР СЭ, 2008. – 316 с.

УДК 37.013.42:376

Кужель І. М.
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ СІМЕЙ, ЩО ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті визначено та проаналізовано сутнісні характеристики соціально-педагогічної підтримки сімей, що виховують дітей з особливими потребами. Автором здійснено дефініційний аналіз основоположних понять дослідження, а саме: «допомога», «підтримка», «соціально-педагогічна підтримка», «соціально-педагогічна підтримка сімей, що виховують дітей з особливими потребами». Виокремлено основні принципи соціально-педагогічної підтримки сімей, що виховують дітей з особливими потребами.

Ключові слова: допомога, підтримка, соціальна підтримка, соціально-педагогічна підтримка, соціально-педагогічна підтримка сімей, що виховують дітей з особливими потребами, дитина з особливими потребами, сім'я, що виховує дитину з особливими потребами.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства світове співтовариство приділяє велику увагу вирішенню проблеми інвалідності, що вже сьогодні набула глобальної значущості та продовжує загострюватися. У зв'язку з погіршенням екологічного стану в багатьох країнах світу, неповноцінним харчуванням, технізацією суспільного життя та травматизмом, що є наслідком різних причин, кількість людей з особливими потребами зростає. Тому однією з найбільш актуальних проблем соціальної роботи на сьогоднішній день є проблема роботи з сім'єю, яка виховує дитину з особливими потребами.

Багато сімей, які виховують дітей з особливими потребами, із соціальних причин змушені роками переживаючи пригніченість, відчай, безнадію. Нестача соціальної підтримки, соціальна стигматизація, недоступність систем послуг, які могли надати сім'ї та дитині належну психосоціальну підтримку та реабілітацію, не дають змоги багатьом сім'ям віднайти реальні шляхи адаптації до проблеми та повноцінного життя з нею в таких соціальних умовах.

Соціальна підтримка таких сімей — це вирішення цілого комплексу проблем, пов'язаних із допомогою дитині: з її виживанням, лікуванням, освітою, соціальною адаптацією та інтеграцією в суспільство. Батьки в подібних родинах відчувають на собі вплив різноманітних негативних факторів, що зрештою створює напруженість всередині сімейної групи, порушує її стійкість. Соціальне нездоров'я такої родини вимагає додаткових форм соціально-педагогічної діяльності, спрямованих на допомогу батькам. Це соціальна реабілітація і соціальна інтеграція родини, тобто відновлення її соціального статусу. А це у свою чергу вимагає ґрунтовних наукових розвідок з метою удосконалення, оптимізації та збільшення ефективності соціально-педагогічної підтримки батьків сімей, що виховують дітей з особливими потребами.

Аналіз актуальних досліджень. Теорія і практика соціальної роботи з дітьми з особливими потребами та сім'ями, що виховують таких дітей, є предметом дослідження фахівців різних галузей наукового знання. Окремим аспектам цієї проблеми присвячено публікації І. Іванової, Р. Кравченко, Л. Шипіциної, В. Тарасун, О. Романенко, М. Радченко, В. Сорокіна, О. Ляшенко та ін.

Проблема соціально-педагогічної роботи з дітьми з особливими потребами теоретично й практично розробляється такими науковцями, як А. Капська, О. Карпенко, Н. Краснова, І. Пінчук, Т. Соловйова, В. Тесленко, С. Харченко та ін.; питання ранньої соціалізації дітей дошкільного віку досліджують В. Абраменкова, Н. Головіна, В. Кудрявцев, С. Курінна, І. Печенко, Д. Фельдштейн тощо; зміст соціальної роботи із сім'єю – Г. Багаєва, Т. Ісаєва та ін.

Отже, дослідивши значний доробок науковців з проблеми, можемо стверджувати, що цілеспрямованого дослідження питання соціально-педагогічної підтримки сімей, що виховують дітей з особливими потребами, не проводилося. До того ж виявилася недостатня науково-теоретична розробленість інноваційної організації роботи з сім'ями, що виховують дитину з особливими потребами, в теорії та практиці соціальної педагогіки за наявності передумов для її розв'язання.

Мета статті – визначити та проаналізувати сутнісні характеристики соціально-педагогічної підтримки сімей, що виховують дітей з особливими потребами.

Виклад основного матеріалу. Для визначення сутнісних характеристик соціально-педагогічної підтримки сімей, що виховують дітей з особливими потребами, насамперед необхідно зробити дефініційний аналіз понять «допомога» та «підтримка».

За тлумачним словником термін «допомога» визначається як сприяння будь-кому в будь-чому, участь у будь-чому, що приносить полегшення комусь [4, с. 454]. У Великому тлумачному словникові сучасної української мови та енциклопедичному словникові цей термін уживався переважно як допомога, підмога, порятунок у значенні толоки, у випадку взаємодопомоги, наприклад, запрошення сусідів на термінову роботу, пізніше цей термін набув більш широкого значення як матеріальна допомога, шефство, сприяння, підтримка [1, с. 1038; 5, с. 319].

Тлумачення терміну «підтримка» знаходимо в словнику С. Ожегова, який визначає смисл слова «підтримка» як «допомога, сприяння», й указує ще й на інші значення: 1) підтримати, не дати впасти; 2) надати допомогу, сприяння; 3) висловити згоду, виступити на захист будь-кого; 4) не дати припинитися будь-чому [4, с. 433].

У соціальному ж контексті, поняття «підтримка» та «допомога» практично завжди використовуються як синоніми, як дуже близькі за значенням. Проте, у межах даного дослідження ми будемо розмежовувати дані поняття й використовувати термін «підтримка», розуміючи його як складний і багатоаспектний феномен, пов’язаний з особливою діяльністю фасилітатора, що забезпечує набуття особою соціального досвіду з максимальним використанням її особистого потенціалу.

У результаті аналізу праць І. Гейц, І. Звєрєвої, Л. Мардахаєва та ін., українська дослідниця О. Безпалько робить висновок, що соціальна підтримка – це система заходів суб’єктів соціально-педагогічної роботи, спрямована на вирішення проблем осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах, шляхом надання їм допомоги чи необхідних видів соціальних послуг; система заходів, спрямована на створення умов, що дозволяють забезпечити соціальну захищеність людей [6, с. 180]. Серед найбільш поширених видів соціальної підтримки вона називає матеріальну, психологічну, соціально-педагогічну, правову (юридичну) тощо.

Так, соціально-педагогічна підтримка подається О. Безпалько як надання допомоги особистості у процесі соціалізації з метою розкриття й

розвитку її можливостей. Соціально-педагогічна підтримка орієнтована на створення умов для подолання індивідом труднощів в інтелектуальному, моральному, емоційно-вольовому, психологічному розвитку, визначення інтересів і потреб, шляхів подолання проблем, що допомагає досягти бажаних результатів у різних сферах життєдіяльності. Здійснюється за допомогою таких педагогічних методів як переконання, навіювання, вправляння, позитивне та негативне підкріплення,стимулювання, змагання тощо [2, с. 161].

Подані вище визначення дають нам підстави стверджувати, що сутнісною особливістю соціально-педагогічної підтримки є те, що потреба в ній виникає тоді, коли в індивіда або групи складається проблемна ситуація у відносинах із соціальним середовищем. Вона завжди має адресний характер і спрямована на те, щоб вирішити індивідуальні проблеми конкретної дитини за допомогою вивчення її особистості та навколишнього соціуму.

Логіка даного дослідження вимагає звернення уваги на значущість сім'ї, соціально-педагогічної діяльності батьків дітей раннього віку з особливими потребами як фактора їхньої ранньої первинної соціалізації, що потребує специфічної цілеспрямованої професійної соціально-педагогічної підтримки з боку закладів охорони здоров'я, закладів освіти та соціальних закладів.

До того ж, вважаємо за необхідне в межах представленої наукової розвідки розкрити принципи соціально-педагогічної підтримки сімей, що виховують дітей з особливими потребами. Так, вітчизняна дослідниця І. Макаренко [3, с. 59 – 60] на основі аналізу досвіду зарубіжних і вітчизняних соціальних працівників виокремила такі:

1. Принцип гуманізації й демократизації забезпечує дотримання прав дитини, державних гарантій надання рівних можливостей в отриманні послуг та їх доступності.

2. Принцип науковості та інтеграції вимагає, щоб соціально-педагогічна підтримка батьків дітей з особливими потребами здійснювалася з урахуванням міжгалузевих досліджень, і передбачає єдність та інтеграцію соціальних впливів суб'єктів та їх сукупності.

3. Принцип неперервності та комплексності зумовлює цілеспрямоване отримання всіх видів соціальних послуг, зокрема

потрібних знань, умінь і навичок, батьками й дитиною з урахуванням вікових, типових, індивідуальних особливостей у процесі соціально-педагогічної підтримки батьків дітей з особливими потребами у взаєминах «фахівець – дитина», «фахівець – батьки», «дитина – батьки», «батьки – дитина». Виявляється в особистісних досягненнях дитини й батьків та їх соціалізації.

4. Принцип пріоритетності заходів соціально-педагогічної підтримки батьків дітей з особливими потребами у вихованні, спрямованому на забезпечення самобутності дитячої субкультури та соціалізацію особистості.

5. Принцип диференціації та орієнтації соціально-педагогічної підтримки батьків дітей з особливими потребами спрямований на індивідуальні потреби дитини й батьків та взаємодію сім'ї й соціальних інституцій для врахування можливостей дитини й батьків, потреби в пізнанні та самопізнанні, досягненні високого рівня педагогічної культури, соціальну адаптацію.

6. Принцип наступності всіх видів соціального обслуговування полягає в оптимістичному ставленні до якостей і досягнень дітей у цілому з метою створення перспективи їхнього подальшого розвитку.

Треба також наголосити на тому, що важливим для здійснення соціально-педагогічної підтримки сімей, що виховують дітей з особливими потребами є виділення, усвідомлення й прийняття батьками сутності проблеми дитини. Така позиція батьків потребує достатнього рівня їх реабілітаційної культури й готовності до взаємодії з агентами та соціальними інституціями, які надають сім'ї соціально-педагогічну підтримку.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Дефініційний аналіз ключового поняття дослідження «соціально-педагогічна підтримка сімей, що виховують дітей з особливими потребами» дав змогу визначити її як систему взаємодії суб'єктів соціально-педагогічної діяльності, спрямовану на допомогу сім'ям у подоланні комплексу труднощів біологічного, психолого-педагогічного й соціального характеру для забезпечення умов розкриття особистісного потенціалу дитини.

Таким чином, на основі аналізу великої кількості наукових розвідок, ми дійшли висновку, що сутність підтримки як соціально-педагогічної

практики полягає не стільки в усуненні існуючих у сім'ї проблем, скільки в тому, щоб допомогти батькам дітей з особливими потребами оволодіти засобами виявлення та самостійного вирішення власних проблем. Відтак, метою й водночас умовою соціально-педагогічної підтримки є реабілітаційна культура батьків, яка становить специфічну систему цінностей, настанов, знань і навичок, що допомагають їм вирішувати конкретні завдання сімейного виховання дитини з особливими потребами.

Перспективу подальшого наукового дослідження вбачаємо в дослідженні основних змістових напрямів, форм та методів соціально-педагогічної підтримки сімей, що виховують дитину з особливими потребами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ Перун, 2004. – С. 1170.
2. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Звєрєвої. – Київ, Сімферополь : Уіверсум, 2013. – 536 с.
3. Макаренко І. В. Соціально-педагогічна підтримка батьків дітей раннього віку з особливими потребами : дис. … канд. пед. наук : спеціальність : 13.00.05 / І. В. Макаренко. – Луганськ, 2009. – 232 с.
4. Ожегов С. И. Словарь русского язика : Ок. 57 000 слов / С. И. Ожегов ; под ред. чл.-кор. АН СССР Н. Ю. Шведовой. – М. : Рус. яз., 1988. – 750 с.
5. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров ; редкол. : А. А. Гусев и др. – Изд. 4-е. – М. : Сов. энцикл., 1987. – 1600 с.
6. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І. Д. Звєрєвої. – К. : Центр учб. л-ри, 2008. – 336 с.

УДК [371.1+37.064](477

Матюшенко О. О.

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО ШКОЛИ ТА ГРОМАДИ ЯК АКТУАЛЬНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті висвітлено соціальне партнерство школи та громади як актуальна педагогічна проблема. Визначено сутність поняття «соціальне партнерство». Теоретично проаналізовано зміст соціального партнерства в освіті.

Постановка проблеми. Розвиток інноваційної освіти в нашій країні й за кордоном актуалізувало проблематику соціального партнерства. Одним

із важливих шляхів розбудови сучасної освіти, створення умов для всебічного розвитку особистості учня, реалізації його здібностей, творчого потенціалу є соціальне партнерство школи та громади.

У педагогіку термін «соціальне партнерство» прийшов зі сфери трудових відносин. Становлення й розвиток соціального партнерства, як нового явища громадського життя, виникло на початку 50-их років ХХ сторіччя. Історично позитивний досвід соціального партнерства можна відзначити в діяльності сільських шкіл початку ХХ століття. Дослідники земських шкіл цього періоду відзначають продуктивну взаємодію державних і суспільних сил в освіті [2, 23] .

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми соціального партнерства досліджували Г. В. Борисов, П. Бурдьє, Л. Г. Гуслякова, Е. Г. Калінкіна, Н. З. Камалієв, А. В. Корсунов, Л. А. Луговський, І. М. Реморенко та ін. Науковці наголошують на тому, що соціальне партнерство дає змогу діяти ефективно і успішно на основі пріоритетної перспективи, загальної для всіх партнерів, ефективно координувати спільну діяльність із чітким розумінням власної відповідальності. Така діяльність є найбільш ефективною і економічною для партнерів, зокрема в системі освіти. Засади організації соціального партнерства, приклади соціального партнерства в умовах загальноосвітньої школи містяться у працях О. А. Захаренка та В. О. Сухомлинського.

Зокрема В. О. Сухомлинський розглядав соціальне партнерство в освіті як провідний механізм досягнення якості освіти, особливу взаємодію освітніх установ з суб’єктами та соціальними інститутами, державними установами, суспільними органами, спрямовану на узгодження, реалізацію інтересів усіх учасників цього процесу та досягнення освітньої мети [3] .

І. О. Хоменко визначає соціальне партнерство як особливий тип спільної діяльності між суб’єктами освітнього процесу, що характеризується довірою, загальними цілями та цінностями, а також визнанням взаємної відповідальності сторін за результат їх співпраці та розвитку [5, 85].

Мета статті – дослідити соціальне партнерство школи та громади як педагогічну проблему. Визначити сутність поняття «соціальне партнерство». Теоретично проаналізувати зміст соціального партнерства в освіті.

Виклад основного матеріалу. Фундаментом поняття «соціальне партнерство» виступає соціальна взаємодія. Згідно з Виноградовою Н. Л., соціальна взаємодія – це спосіб соціального буття, що базується на ідеологічному відношенні соціальних суб'єктів і забезпечує єдність і гармонізацію соціальних структур, маючи кінцевою метою вироблення стратегії єдиних дій окремих особистостей, соціальних груп і спільнот. За специфікою виникнення, за масштабом соціальних функцій, за впливом на суб'єкти соціальна взаємодія займає особливе місце. Термін «соціальна взаємодія» прийшов із соціології. Безпосередньо соціальну взаємодію розглядав П. А. Сорокін, що трактував його як функцію одного або безлічі індивідів, залежну від свідомості й поводження інших індивідів. У такому ж аспекті проблема соціальної взаємодії розроблялася Дж. К. Хомансом, Т. Парсонсом.

Термін «соціальне партнерство в освіті» – як і сама діяльність, отримали повноправне визнання в сучасній Україні не так давно. Мало хто сумнівається, що освіта є однією з найбільш значущих цінностей в суспільстві. Проте всім відомо і те, що суспільство неоднорідне, а це означає, що не завжди партнерські відносини можливі між освітою і різними секторами суспільства. Знайомство з досвідом рішення даної проблеми показує головні особливості.

Перша полягає в тому, що термін «партнерство» розуміється дуже широко, але найбільш поширеним є розуміння партнерства як об'єднання зусиль осіб або організацій для вирішення загальних цілей або для досягнення значущої для всіх мети.

Друга особливість полягає в різкому переважанні публікацій по проблемах соціального партнерства в освіті в зарубіжних джерелах в порівнянні з вітчизняними публікаціями.

Проте треба зазначити, що в сучасних вітчизняних публікаціях розглядається історичний шлях даного явища, що дозволяє побачити динаміку його розвитку.

Безумовно, важливо знати, чи є в даний час ґрунт для взаємовигідної співпраці, тобто партнерства між освітою, окремими громадськими, добродійними організаціями, конкретними людьми, державними

структурами? Які можливості представляє партнерство освіті і навпаки? Якими технологіями необхідно володіти для ефективного партнерства. Чому допомагає соціальне партнерство?

Воно допомагає накопичувати і передавати життєвий досвід як освітнього співтовариства, так і його партнерів для формування у членів співтовариства здатності довготривалого виживання на ринку освітніх послуг. Соціальне партнерство дозволяє діяти ефективно і успішно, маючи на увазі пріоритетну перспективу, загальну для партнерів всіх партнерів, ефективно координувати спільну діяльність з ясним розумінням своєї відповідальності. Така діяльність дозволяє надавати найефективніше і економно допомогу членам співтовариства, що мають потребу, беруть участь в партнерстві, добиватися того, щоб, залишаючись несхожими на інших, визнавати відмінності окремих людей і організацій.

Отже, соціальне партнерство передбачає розвиток участі громади в управлінні школою через реалізацію пріоритетних напрямів розвитку освіти, які, в свою чергу, сприяють підвищенню якості освіти, покращенню матеріальної бази школи тощо.

Партнерство між школою та громадою можна визначити як:

– розвиток союзів, у яких кожен із партнерів може сам вирішувати і діяти;

– взаємну підтримку;

– процес обміну знанням та досвідом;

– процес, при якому визнається взаємна відповідальність сторін за результат їх співпраці та розвитку;

– взаємодія освітніх установ з суб’єктами та соціальними інститутами, спрямована на узгодження, реалізацію інтересів усіх учасників цього процесу та досягнення освітньої мети.

Ідея соціального партнерства в освіті полягає в тому, що для вирішення проблем в цій соціально значущій сфері потрібні зусилля всього суспільства, а не тільки однієї з його складових – держави.

Враховуючи те, що соціальна діяльність ґрунтується на сучасних потребах суспільства і є ефективною складовою розвитку громадсько-активної школи, це є актуальним. Саме тому ми вважаємо, що сьогодні в

Україні є нагальна потреба впроваджувати даний досвід, оскільки в багатьох містах, містечках, селах і селищах нашої країни здебільшого школа є єдиним осередком освітнього, культурного і духовного життя громадян [4, 25].

У своїй діяльності громадсько-активні школи звертаються перш за все до надбань Олександра Антоновича Захаренка, яскравого представника інноваційної освітньої практики щодо створення громадсько-активних шкіл, який на практиці реалізував ідею школи-родини, школи, життя якої тісно переплiталося з життям села, його історією. Саме досвід Сахнівської школи, педагогічна система якої співзвучна із міжнародними стандартами якості діяльності громадсько-активних шкіл. І хоча усі громадсько-активні школи розвиваються по-своєму, оскільки кожний навчальний заклад має свої традиції, визначену структуру, власні погляди управління та потреби місцевої громади, проте всі вони мають певні спільні характеристики та зберігаються і розвивають закладені О. А. Захаренком педагогічні концепції та великі колективні справи, які перетворюють навчальний заклад у духовно-інтелектуально-культурний центр, який впливає на учнівський колектив і батьківську громаду.

Підґрунтям громадсько-активних шкіл є твердження про те, що школа не може існувати окремо від потреб громади, саме вона може стати ініціатором розвитку місцевої громади, адже ставить перед собою мету не просто надавати освітні послуги учням, а розвивати громаду, залучати батьків і мешканців до розв’язання соціальних чи інших проблем, які існують як у школі, так і в громаді [1, 10].

Висновки. Отже, соціальне партнерство школи та громади – це можливість поліпшити імідж школи, залучити додаткові людські ресурси для підтримки школи, для задоволення громади. Партнерство створює соціальний капітал громади, поліпшує взаєморозуміння і довіру між представниками різних секторів громади.

Створення громадсько-активної школи навіть у невеликому селі при співпраці з громадськими організаціями, місцевим самоврядуванням може створити умови для всебічного розвитку дітей, реалізації їх здібностей та творчого потенціалу, а сільській громаді допоможе зберегти

перспективні школи, бо громадсько-активна школа – це не лише освітня установа, а й освітньо-культурний центр громади.

ЛІТЕРАТУРА

1. Климко Л. В. Реалізація моделі громадсько-активної школи в контексті сучасних стратегій розвитку освіти / Л. В. Клименко // Управління школою. – 2015. – № 34 – 36 (478 – 480). – С. 10 – 12.
2. Молчанова А. О. Соціальне партнерство в діяльності ПТНЗ: Конспект лекції з курсу підвищення кваліфікації для керівників професійно-технічних навчальних закладів за очно-дистанційною формою навчання / А. О. Молчанова. – ЦІППО АПН України. – К. : ТОК, 2007. – 44 с.
3. Сухомлинський В. О. Емоційне і естетичне виховання // Вибрані твори в 5-ти т. – Т. 3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина / Текст і примітки підгот. В. З. Смаль; ред. кол. О. Г. Дзеверти (гол.) та ін. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1977. – С. 499 – 567.
4. Ткаченко Л. М. Соціальне партнерство як складова діяльності громадсько-активної школи. Стандарти громадсько-активної школи: партнерство: навчально-методичний посібник / Л. М. Ткаченко; під заг. ред. Даниленко Л. І., – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 42 с.
5. Хоменко И. А. Школа и родители: этапы развития социального партнерства / И. А. Хоменко // Директор школы. – 2007. – № 4. – С. 83 – 88.

УДК 37.013.42-058.56-055.2:343.26

Падалка А. В.

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

СУТНІСТЬ ТА ОСНОВНІ ЗМІСТОВІ НАПРЯМИ СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ ІЗ ЗАСУДЖЕНИМИ ЖІНКАМИ В УСТАНОВАХ ВИКОНАННЯ ПОКАРАНЬ

У статті визначено сутність соціально-виховної роботи із засудженими жінками, що спрямовується на формування соціально-корисних якостей та рис у них, розвиток яких дозволить реалізувати мету покарання та повернути їх до законослухняної поведінки з тим, щоб у майбутньому вони свідомо дотримувалися правових, соціальних, моральних норм, прийнятих у суспільстві, та виокремлено основні змістові напрями такої роботи.

Ключові слова: засуджені, соціально-виховна робота, установи виконання покарань, соціально-виховна робота із засудженими жінками в установах виконання покарань.

Постановка проблеми. Новітні соціально-економічні процеси, правові зміни, духовна криза зумовили все більше зростання

криміналізації населення. Особливу увагу в цьому зв'язку треба звернути на стан жіночої злочинності, що останнім часом поширюється, чим і викликає занепокоєння. Наслідком такої ситуації стає збільшення кількості жінок, притягнутих до кримінальної відповідальності, які відбувають покарання в установах виконання покарань. На сучасному етапі розвитку суспільства метою діяльності установ виконання покарань є не тільки кара за скоєний злочин, але й захист інтересів особи, суспільства й держави, що здійснюється шляхом створення умов для виправлення й ресоціалізації засуджених, запобігання вчиненню нових злочинів як засудженими, так і іншими особами, а також запобігання нелюдському або такому, що принижує гідність, поводженню із засудженими.

У зв'язку із цим зазначимо, що реформування пенітенціарної системи України вимагає нових підходів до здійснення соціально-виховної роботи із засудженими в місцях позбавлення волі, зокрема, це стосується й жінок, які є особливою категорією ув'язнених.

Аналіз актуальних досліджень. За останній час пенітенціарна теорія і практика збагатилася дослідженнями. Проблемні питання виправлення та ресоціалізації засуджених у місцях позбавлення волі з позицій пенітенціарної педагогіки та виховного процесу у своїх дослідженнях висвітлювали В. Синьов, В. Кривуша, Г. Радов, О. Беца, С. Горенко, П. Вівчар, М. Фіцула, С. Скоков та інші. Проблемі ресоціалізації засуджених жінок у сучасній пенітенціарній системі присвячені праці О. Беца, Р. Безпальча, М. Галагузової, А. Демченко, М. Єнікєєва, В. Меркулової, Т. Кушнірової, О. Пташинського та інших.

Мета статті – розглянути понятійно-категоріальний апарат та основні напрями соціально-виховної роботи із засудженими жінками в установах виконання покарань.

Виклад основного матеріалу. Для повного розкриття проблеми сутності соціально-виховної роботи із засудженими жінками в установах виконання покарань, насамперед, вважаємо за необхідне розглянути основні визначення дослідження, а саме: засуджені, соціально-виховна робота із засудженими, установи виконання покарань.

Так, згідно з визначенням, поданим в українському юридичному термінологічному словникові, засуджені – це особи, вперше засуджені до

позбавлення волі за злочини невеликої або середньої тяжкості чи тяжкі злочини, які на підставі статті 89 Кримінально-виконавчого кодексу України залишені у СІЗО для роботи з господарського обслуговування; особи, засуджені до позбавлення волі, вироки щодо яких набрали законної сили і які на підставі статті 87 Кримінально-виконавчого кодексу України (далі – КВК) підлягають відправленню до установ виконання покарань; особи, засуджені до позбавлення волі, вироки щодо яких набрали законної сили, які на підставі статті 90 КВК тимчасово залишені в СІЗО або переведені до СІЗО з арештного дому, виправного центру, дисциплінарного батальйону або колонії; особи, засуджені до позбавлення волі, вироки щодо яких набрали законної сили, які відповідно до статті 88 КВК переміщуються під вартою з однієї установи до іншої [8].

Відповідно до ст. 43 КПК України, засудженим у кримінальному провадженні є обвинувачений, обвинувальний вирок суду щодо якого набрав законної сили [5].

Згідно з вимогами Конституції України та КПК особа стає засудженою з моменту, коли вирок щодо неї набрав законної сили, і до моменту, коли судимість у цієї особи буде погашена або знята [1; 2].

Відповідно до ст. 123 КВК України, соціально-виховна робота із засудженими – цілеспрямована діяльність персоналу органів і установ виконання покарань та інших соціальних інституцій для досягнення мети виправлення і ресоціалізації засуджених [3].

Що стосується поняття «установи виконання покарань», то вважаємо за необхідне звернути увагу на визначення, запропоноване підручником з кримінально-виконавчого права та енциклопедичними виданнями. Отже, установи виконання покарань – це такі організації, які безпосередньо і винятково здійснюють виконання конкретних видів кримінальних покарань [4].

Відповідно до ст. 11 КВК України, установами виконання покарань є: арештні доми, кримінально-виконавчі установи, спеціальні виховні установи (далі – виховні колонії), слідчі ізолятори у випадках, передбачених цим Кодексом [3].

Кримінально-виконавчі установи поділяються на кримінально-виконавчі установи відкритого типу (далі – виправні центри) і

кримінально-виконавчі установи закритого типу (далі – виправні колонії). Виправні колонії поділяються на колонії мінімального, середнього і максимального рівнів безпеки. Виправні колонії мінімального рівня безпеки поділяються на колонії мінімального рівня безпеки з полегшеними умовами тримання і колонії мінімального рівня безпеки із загальними умовами тримання. У виправних колоніях мінімального рівня безпеки із загальними умовами тримання можуть створюватися сектори середнього рівня безпеки для відбування покарання жінками, засудженими до довічного позбавлення волі [3].

Виходячи з положень КВК України, жінки можуть відбувати покарання в арештних домах, виправних центрах, виправних колоніях мінімального рівня безпеки з полегшеними умовами тримання, випраних колоніях мінімального рівня безпеки із загальними умовами тримання, виправних колоніях середнього рівня безпеки, у секторах середнього рівня безпеки виправних колоній мінімального рівня безпеки із загальними умовами. Засуджені до позбавлення волі жінки в Україні тримаються в 13 виправних колоніях, одному виправному центрі для дорослих жінок та в одній виховній колонії для неповнолітніх, і жодна з них належним чином не пристосована до потреб ув’язнених жінок.

На основі аналізу наукової літератури з досліджуваного питання, доходимо висновку, що соціально-виховна робота із засудженими жінками в установах виконання покарань – це цілеспрямована діяльність персоналу арештних домів, кримінально-виконавчих установ, слідчих ізоляторів (у випадках, передбачених КВК України) для досягнення мети виправлення і ресоціалізації жінок, обвинувальний вирок суду щодо яких набрав законної сили.

Розглянувши сутність соціально-виховної роботи із засудженими жінками в установах виконання покарань, вважаємо за доцільне перейти до напрямів соціально-виховної роботи з вказаною категорією осіб.

Чинний КВК визначає направленість соціально-виховної роботи із засудженими особами, зокрема законодавці зазначають, що вона спрямована на формування та закріплення в засуджених прагнення до заняття суспільно корисною діяльністю, сумлінного ставлення до праці, дотримання вимог законів та інших прийнятих у суспільстві правил

поведінки, підвищення їх загальноосвітнього і культурного рівнів (ч. 1 ст. 123 КВК України) [3].

Спеціалістами доведено, що тривале перебування жінок в ізоляції руйнує їх психіку, багато з них перебувають у депресивному стані, замкнені, байдужі до оточуючих, схильні до самогубства, інші, навпаки, стають агресивними, неврівноваженими, схильними до порушень режиму [7].

Це, на нашу думку, пов'язано, зокрема, з тим, що жінки є більш емоційними, ніж чоловіки. Також історично склалося, що жінка – це хранителька домашнього вогнища, тому в більшості випадків вона дуже прив'язана до своєї сім'ї, особливо, якщо в неї є дитина. Таким чином, повна ізоляція засудженої жінки від її близького оточення згубно впливає на неї. Персоналу установ виконання покарань необхідно звернути на це особливу увагу та проводити всі необхідні заходи, спрямовані на підтримання зв'язку засудженої жінки з її сім'єю.

Даної позиції в своїй праці притримується і Ю. Чеботарьова, яка зазначає, що «беручи до уваги, що жінки відіграють особливу роль у збереженні сім'ї, в процесі відбування покарання у вигляді позбавлення волі, необхідно вживати спеціальних заходів, котрі б забезпечували засудженим жінкам збереження змістових контактів зі своїми дітьми та членами родини. Більш того, якщо йдеться про малолітніх дітей, то ця проблема вимагає найпильнішої уваги і вирішення» [9].

Гендерні особливості жінок зумовлюють негативні наслідки, пов'язані з важкими обставинами їх життєдіяльності в період відбування кримінального покарання. Самостійно вирішити важку життєву ситуацію, повернутися до нормального життя після звільнення вдається зовсім не багатьом з них. Жінки, засуджені на тривалий строк, як правило, втрачають в місцях позбавлення волі найбільш активний період свого життя. Такі особи поступово деградують у соціально-моральному відношенні. У них розпадаються сім'ї, втрачаються соціально значимі зв'язки. Чим довший термін перебування жінок у місцях позбавлення волі, тим менше шансів у них зберегти себе як особистість. Відмічається, що після перебування в місцях позбавлення волі більше ніж 5 років у жінок втрачається перспектива на майбутнє, і це провокує повернення до антисоціального

життя, зловживання спиртними напоями, наркотичними препаратами, руйнацію особистості [6].

На думку Ю. Чеботарьової, певної уваги персоналу колонії треба надавати питанням, пов'язаним із підготовкою засуджених до повернення в суспільство. Багато хто з них не може повернутися в сім'ї через те, що знаходилися в місцях позбавлення волі. І в цьому плані їм повинна бути надана допомога в трудовому і побутовому влаштуванні, щоб вони могли з перших днів перебування на волі вести самостійний спосіб життя [9].

До того ж, законодавством передбачена можливість участі громадськості у виправленні і ресоціалізації засуджених (ст. 25 КВК України). Об'єднання громадян та засоби масової інформації, релігійні та благодійні організації, окремі особи в порядку, встановленому цим Кодексом і законами України, можуть надавати допомогу органам та установам виконання покарань у виправленні засуджених і проведенні соціально-виховної роботи [3].

Залучення представників різних державних та недержавних організацій до здійснення соціально-виховної роботи із засудженими жінками позитивно впливає на процеси їх перевиховання та ресоціалізації, адже здійснюється у відповідності до принципу тісного зв'язку процесу перевиховання із реальним життям. Реалізація цього принципу передбачає поновлення та налагодження соціально-корисних зв'язків та відносин засуджених, постійне ознайомлення їх з соціально-економічними, політичними, культурними проблемами, формування в них позитивних соціальних установок, залучення засуджених до соціально-корисної та особистісно значущої діяльності [6].

Виховний вплив на засуджених до позбавлення волі передбачено розділом 19 КВК України (ст. ст. 123 – 137). Законодавством визначено загальноосвітнє та професійно-технічне навчання засуджених до позбавлення волі, створення самодіяльних організацій, проведення богослужіння та релігійних обрядів, душпастирська опіка засуджених, надання вільного часу засудженим, застосування заходів заохочення, застосування заходів стягнення, матеріальну відповідальність засуджених до позбавлення волі.

Так, на підставі дослідження наукових розвідок, можемо стверджувати, що специфічність категорії засуджених (емоційна враженість, не усвідомлення переживань на рівні підсвідомого, сугестивність, властива жінкам різного віку та стану) потребує особливого механізму подолання негативних наслідків покарання, досягнення мети виправлення, а відповідно, як загальної особливої підготовки персоналу установ відбування покарання, так і наявності в їх штаті спеціалістів особливої направленості. На жаль, відповідно до чинного законодавства, немає відмінності між соціально-виховною роботою, яка проводиться із засудженими чоловіками та засудженими жінками.

Висновки. Отже, соціально-виховна робота із засудженими жінками в установах виконання покарань спрямовується на формування соціально-корисних якостей та рис у них, розвиток яких дозволить реалізувати мету покарання та повернути їх до законослухняної поведінки з тим, щоб у майбутньому вони свідомо дотримувалися правових, соціальних, моральних норм, прийнятих у суспільстві. А основними напрямами такої роботи із зазначеною категорією засуджених ми виокремлюємо такі: збереження змістових контактів зі своїми дітьми та членами родини; підготовка до звільнення; налагодження соціально-корисних зв'язків та відносин засуджених жінок; формування в них позитивних соціальних установок; залучення засуджених до соціально-корисної та особистісно значущої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білоконев В. М. Застосування законодавства про погашення і зняття судимості (судова практика) / В. М. Білоконев.– Запоріжжя: Глазунов С. О., 2010. – 260 с.
2. Голіна В. В. Судимість: моногр. / В. В. Голіна.– Х.: Харків юридичний, 2006.
3. Кримінально-виконавчий кодекс України [Електронний ресурс].– Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1129-15/page.
4. Кримінально-виконавче право: підручник / В. В. Голіна, А. Х. Степанюк, О. В. Лисодєд та ін.; за ред. В. В. Голіни і А. Х. Степанюка.– Х.: Право, 2011. – 328 с.
5. Кримінальний процесуальний кодекс України [Електронний ресурс].– Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/4651-17/page2.
6. Михайленко О. В. Особливості соціально-виховної роботи із засудженими жінками в установах виконання покарань / О. В. Михайленко // Серія: Педагогічні науки. – 2014. – С. 175 – 179.

7. Резніченко Г. С. Особливості відбування покарання у вигляді позбавлення волі засудженими жінками відповідно до вікових особливостей / Г. С. Резніченко // Південноукраїнський правничий часопис.– 2007.– № 3. – 175 с.
8. Український юридичний термінологічний словник [Електронний ресурс].– Режим доступу: http://www.marazm.org.ua/document/termin/index.php?file=%C7%E0%F1%F3%E4%E6%E5%ED%B3.txt.
9. Чеботарьова Ю. А. Жінки в місцях позбавлення волі: деякі проблемні питання / Ю. А. Чеботарьова // Вісник академії адвокатури України. – 2013. – № 3 (28). – С. 46 – 50.

УДК 371.013.42-051:616.89-008.441.44-053.6:373.5

Паляниця Ю. М.

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

СУТНІСТЬ СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ТА ЇЇ СОЦІАЛЬНІ ДЕТЕРМІНАНТИ

У статті подано аналіз суїциду як соціального явища, поширеного в структурах сучасного суспільства. Увагу закцентовано на провідних соціальних факторах, що детермінують суїцидальні дії серед учнівської молоді. Визначено тенденції, особливості та різновиди суїцидальної поведінки, яка окрім власне суїциду включає суїцидальні замахи. Подано визначення категорії життєвого сенсу, як початкової в аналізі самогубств.

Ключові слова: учнівська молодь, суїцид, суїцидальна поведінка, суїцидальні замахи, соціальні детермінанти, життєвий сенс.

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку нашої країни, разом з позитивними змінами, відбувається також загострення соціальних проблем, однією з яких є зростання числа самогубств, особливо серед осіб молодого віку, що закономірно привертає увагу учених різних галузей.

У даний час Україна увійшла до групи країн із високим рівнем суїцидальної активності – більше 20 самогубств на 100 000 населення. Щорічно близько 15 000 жителів України закінчують життя самогубством, що перевищує суму випадків загибелі внаслідок насильницької смерті більш ніж на 2 000 випадків: згідно з офіційними статистичними даними, за 2015 рік кількість смертей внаслідок убивств складала 6674 випадків, а в наслідок ДТП – 6260 [6].

Розгляд проблеми у контексті підліткового віку надає їй особливої гостроти. Психофізіологічні особливості, притаманні учнівській молоді, зумовлюють значну неконтрольованість суїцидальної поведінки. Спілкування з однолітками, яке в суїцидальній поведінці є провідним видом діяльності, визначає певну самодостатність підліткової субкультури, що також ускладнює можливості психологічного впливу на суїцидальні прояви. Відтак, вивчення проблеми суїциду взагалі та його проявів у підлітків є актуальним як у соціокультурному, так і в суто науковому плані.

Аналіз актуальних наукових досліджень свідчить про достатньо інтенсивні пошуки учених з проблеми суїцидальної поведінки серед учнівської молоді. У контексті нашого дослідження увагу привертають праці, присвячені обґрунтуванню соціальних і особистісних чинників суїцидальної поведінки (Н. Абдюкова, Н. Бережна, О. Пасічний, В. Москалець, О. Моховиков, Л. Орбан-Лембрик, В. Суліцький); визначенню когнітивних факторів формування суїцидальних сценаріїв та їхнього поведінкового прояву в підлітків (О. Блінова, О. Лосієвська, Г. Старшенбаум, С. Шебанова, К. Хоутен); вивченню діагностично-профілактичних засобів попередження та способів корекції суїцидальності (Г. Пилягіна, Ю. Сидорик).

Аналіз робіт з проблеми дослідження дозволяє констатувати, що попри накопичення теоретичного матеріалу стосовно суїцидальної поведінки, її чинників та превенції, актуальним залишається систематизація та узагальнення даних з позиції соціально-педагогічної протидії даному явищу.

Мета статті – систематизувати наукові підходи щодо сутності суїцидальної поведінки, її проявів та соціальних детермінант у контексті учнівської молоді.

Виклад основного матеріалу. Вивчення наукової літератури дозволяє установити, що існують різні визначення терміну «суїцид». Одні науковці трактують його як індивідуальний поведінковий акт, інші як явище, характерне для осіб з психічними розладами, треті як форму девіантної поведінки. На нашу думку, з усього різноманіття визначень варто виділити лише деякі, котрі дають якнайповніше уявлення про

даний соціальний феномен і які трактують його як одну з форм девіантної поведінки.

Так, згідно з визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я, «суїцид – це акт самогубства з фатальним результатом; замах на самогубство – аналогічний акт, що не має фатального результату». У доповіді про стан охорони здоров'я у світі в 2001 р. говориться про те, що «самогубство є результат свідомих дій з боку певної особистості, яка повністю усвідомлює або очікує летального результату» [6]. Дана дефініція близька до визначення французького соціолога Е. Дюркгейма, який привносить до неї етичну складову: «...самогубством називається кожен смертельний випадок, який безпосередньо або посередньо є результатом позитивного або негативного вчинку, здійсненого самим потерпілим, якщо цей останній знав про результати, що чекали його. Замах на самогубство – це цілком однорідна дія, але тільки не доведена до кінця» [4, с. 26].

За умов сучасності трактування даного феномену, сформульоване Е. Дюркгеймом, розвивають як зарубіжні, так і вітчизняні науковці. Зокрема російська дослідниця А. Аксюта трактує самогубство як свідоме, добровільне і цілеспрямоване досягнення людиною смерті, здійснене власними силами [1, с. 127]. Вітчизняна учена О. Лосієвська під самогубством розуміє соціально-психологічний стан особи в умовах невирішеного конфлікту, реалізація цілком усвідомленого бажання добровільно піти з життя [5, с. 15]. Т. Бобрович пропонує наступне розуміння даного соціального феномену: суїцид є відхиленням соціально-пасивної спрямованості, що виражається в прагненні відходу, втечі від соціальної дійсності, внаслідок десоціалізації, тобто втрати індивідом (з яких-небудь причин) соціальної основи, необхідної для вирішення важливих проблем; можливості самореалізації в цьому середовищі і повній втраті зв'язку з нею, шляхом припинення життя [2, с. 181].

У зв'язку з різноманіттям трактувань поняття «суїцид» уважаємо за доцільне виділити види суїцидальної поведінки. Так, Е. Дюркгейм у своїй праці [4, с. 26], присвяченій самогубствам, розрізняє їх відповідно до причин здійснення: 1) егоїстичні як результат послаблення зв'язків між індивідом і суспільством, недостатній інтеграції суспільства; 2) аномічні

суїциди, які виникають у кризовому суспільстві, яке знаходиться в стані аномії; 3) альтруїстичні як наслідок надмірного соціального контролю.

Спираючись на праці сучасних дослідників, зокрема О. Лосієвської [5], Е. Цукарзи [7] та ін., можемо виокремити наступні види суїцидальної поведінки: істинний суїцид; демонстративний суїцид; афективний суїцид.

Так, істинний суїцид це, як правило, добре спланований захід, що характеризується стійкістю, цілеспрямованістю дій, пов'язаних з усвідомленим бажанням позбавити себе життя. На відміну від істинного суїциду, демонстративна спроба (парасуїцид) має інший сенс, вона спрямована на певний соціальний ефект. Демонстративний суїцид, на переконання Е. Цукарзи [7, с. 479], не є власне бажанням реального самознищення, а найчастіше заклик до зміни людських взаємовідносин. Зокрема, дослідник виокремлює такі мотиви парасуїциду, як заклик на допомогу; протест проти ситуації, що склалася; необхідність надання паузи в ситуації конфлікту; уникнення страждання; само покарання; відмова від сприйняття реалій життя. Афективний суїцид, як стверджує Е. Цукарзи [7, с. 479], здійснюється у ситуації афекту, який супроводжується дезорганізацією і звуженням свідомості людини.

У контексті нашого дослідження уваги привертає позиція Т. Бобровича [2, с. 183], відповідно до якої протягом історії людства погляди на суть добровільного відходу з життя істотно змінювалися, як і його моральна оцінка, залежно від відповідного етапу розвитку суспільства і переважаючих соціальних, ідеологічних та етнічних уявлень. З давніх-давен відношення до суїциду, його причин і проявів, стверджує учений, були пов'язані з тим, як суспільство, соціальна група або культура сприймали поняття смерті.

Вивчення праць провідних учених (А. Аксюта [1], О. Лосієвська [5], Е. Цукарзи [7] та ін.) уможливило виділити наступні соціальні детермінанти, які сприяють виникненню суїцидальної поведінки: 1) конкуренція; 2) зміна професійного/соціального статусу; 3) безробіття; 4) шлюбно-сімейний статус; 5) послаблення соціальної інтеграції і соціальних зв'язків; 6) зростання розриву між буденним життям та ідеалами масової культури; 7) проблеми із здоров'ям, різні важкі або невиліковні захворювання; 8) місце проживання та ін.

Серед вагомих соціально-психологічних чинників, що підвищують ймовірність здійснення самогубства серед учнівської молоді, А. Аксюта виокремлює вплив важких стресових подій, таких, як втрата близької людини, розпад сім'ї, пережите фізичне або сексуальне насилля, соціальна депривація у зв'язку з ув'язненням, певні фізичні відхилення, позашлюбна вагітність до повноліття. До перелічених чинників дослідниця додає також сімейне неблагополуччя, пов'язане з відсутністю батьків, дією ЗМІ, впливом референтної групи, наявністю досвіду суїцидальної поведінки [1, с. 128].

Серед детермінант суїцидальної поведінки, висхідною категорією у процесі її аналізу Т. Бобрович [2, с. 183] називає «життєвий сенс». Дослідник стверджує, що кожна людина хоче не просто жити, але й відчувати цінність власного життя, відчувати, що її існування, її діяльність мають певний позитивний соціальний результат. Відтак, головним механізмом, специфічним для суїцидальної поведінки є інверсія стосунків до життя і смерті. Життя втрачає привабливість і сприймається тільки негативно, тоді як смерть міняє свій аксіологічний знак. З даного моменту, на думку Т. Бобровича [2, с. 183], розпочинається формування мети самогубства і розробка плану його реалізації.

Уважаємо, з цих причин основним чинником, що обґрунтовує суїцидальні дій серед учнівської молоді, є соціально-психологічна дезадаптація особи, пов'язана з ерозією її базових цінностей, втратою соціальної стійкості – аномією. Аномія, у свою чергу, розглядається Т. Бобровичем [2, с. 183] як стан, при якому суб'єкт відчуває відчуженість від різних інституціональних цінностей, що визначають структуру соціальності наявного організаційного порядку. Звичайною реакцією на цей стан є нестабільність поведінки людей, що може спричиняти суїцидальні спроби або ж власне суїцид. У цьому розумінні аномія виглядає як результат свободи вибору без стійкого сприйняття дійсності і за відсутності стабільних взаємозв'язків з сім'єю, державою та іншими основними соціальними інститутами. Коли людина не може добитися успіху за допомогою таланту і здібностей, вона, на переконання А. Аксюти [1, с. 131], може удатися до засобів певного відходу від нав'язуваної йому соціальності. Ці відхилення безумовно залежать від культурних цілей і інституціональних засобів

особистості, які суб'єкт не в змозі використати, що і обумовлює суїцидальні настрої, які іноді набувають масштабного характеру.

На підставі вищесказаного, суїцид можна розглядати як дію, підпорядковану конкретній меті накласти на себе руки, але включене в ширшу систему предметної соціальної діяльності з мотивами, що відповідають їй. На цій підставі можемо констатувати, що суїцидальна поведінка – поняття ширше і окрім самого суїциду включає суїцидальні замахи, спроби і прояви, що входять в його структуру.

Висновки. Отже, суїцид є навмисними, усвідомленими діями, спрямованими на позбавлення себе життя, під впливом зовнішньої соціальної психотравмуючої ситуації і/або внутрішнього конфлікту. Феномен суїциду серед учнівської молоді властивий кожній державі, але показники смертності від цієї причини в кожному соціумі різні, що свідчить про необхідність ретельнішого і детальнішого вивчення цього питання.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у розробленні проблеми профілактики суїцидальної поведінки серед учнівської молоді засобами соціально-педагогічної, психологічної та корекційної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аксюта А. В. Современные направления психологической профилактики суицидального поведения подростков / А. В. Аксюта // Ученые записки СПбГИПСР. – 2015. – Выпуск 2. – Том 24. – С. 127 – 132.
2. Бобрович Т. А. Самоубийство как действенный способ выхода из внутриличностного конфликта / Т. А. Бобрович // Психология. – 2015. – № 4 (декабрь). – С. 181 – 188.
3. Всемирная организация здравоохранения. Предотвращение самоубийств. Глобальный императив [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.who.int/mental_health/suicideprevention/world_suicide_russian.pdf.
4. Дюркгейм Э. Самоубийство. Социологический этюд / Э. Дюркгейм ; [пер. с франц. А. Н. Ильинского]. – М. : Мысль, 1994. – 399 с.
5. Лосієвська О. Г. Когнітивні чинники суїцидальної поведінки підлітків : автореф. дисер. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / О. Г. Лосієвська. – К., 2006. – 21 с.
6. Офіційна статистика самогубців в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://rian.com.ua/analytics/20160129/1004408024.html.
7. Цукарзи Э. Э. Терапевтические подходы при суицидоопасном поведении / Э. Э. Цукарзи // Биологические методы терапии психических расстройств ; [под ред. С. Н. Мосолова]. – М. : Изд-во «Социально-политическая мысль», 2012. – С. 474 – 490.

УДК 37(09):316.61Сухомлинський

Парфило А. В., Осьмук Н. Г.

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

У статті проаналізовано проблеми соціалізації особистості дитини в педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського. Видатний педагог-гуманіст розглядав дитину як активного суб'єкта у процесі набуття соціального досвіду, надавав великого значення ролі батьків, вчителеві та дитячому колективу як агентам соціалізації. Учений розглядає соціалізацію, виходячи з мети виховання: формування вільної, духовно багатої особистості, для якої характерна чистота та краса моральних відносин, чуйність, лагідність у відносинах з людьми, при цьому совість виступає як мірило людських вчинків. Визначені Василем Сухомлинським технології формування соціалізації не втратили актуальності і донині.

Ключові слова: соціалізація, виховання, батьки, вчитель, дитячий колектив.

Постановка проблеми. Соціалізація особистості являє собою процес формування індивіда у певних соціальних умовах, опанування людиною соціального досвіду, у ході якого людина перетворює соціальний досвід у власні цінності й орієнтації, вибірково вводить у свою систему поведінки ті норми і шаблони, що прийняті в суспільстві або групі. У людині її людські риси формуються тільки тому, що з першого подиху свого життя вона – істота суспільна. Суспільна сутність людини виявляється у її відносинах, стосунках, взаєминах з іншими людьми. Це процес прилучення особистості до суспільства, який вчені називають соціалізацією. На жаль, педагогічний аспект соціалізації не вивчається з належною глибиною і всебічністю, адже як відомо, соціалізація – це входження людини в соціум, а соціум постійно йде в перед і, на жаль, людина не завжди встигає за ним, а тим паче дитина [7, 448].

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема соціалізації особистості нині є актуальною. Цю дефініцію досліджувала низка вчених, серед яких зарубіжні науковці: Е. Дюркгеим, Т. Парсонс, Д. Мід, А. Інкельс і вітчизняні дослідники: А. Макаренко, В. Сухомлинський, Г. Андреєва, І. Звєрева, А. Капська, Я. Коломінський, І. Кон, Г. Костюк, Н. Лавриченко та інші.

Метою даної статті є розкриття проблеми соціалізації особистості дитини в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського.

Виклад основного матеріалу. На сторінках своїх творів великий гуманіст розмірковував про те, як допомогти дитині стати духовно багатою, естетично багатогранною, цілісною особистістю. Він порівнював підлітків і юнацтво 1960-х і попередніх років і дійшов висновку, що в кожному новому поколінні молодих людей, які стоять на порозі самостійного життя, зростає чутливість до власного духовного світу і все більше утверджується прагнення до щастя творення, стають наполегливішими шукання вищого сенсу буття. З цією думкою Василя Олександровича не можна не погодитись, вона і досі актуальна стосовно сучасної молоді. Змінюються пріоритети, погляди на моральні цінності та ідеали, але людські відносини, потреба в спілкуванні, емоційних переживаннях залишаються незмінними в суспільстві. Видатний педагог зазначав, що соціалізація практично немислима, якщо дитині не зуміли прищепити елементарного людського почуття співпереживання. Учнівський колектив, на думку В. О. Сухомлинського, повинен стати тим оркестром, до якого підлаштовується кожна особистість. Почуття однієї дитини впливають на почуття іншої, у колективному ставленні до людей утверджується і розвивається колективне почуття співпереживання. А це – найсильніший стимул, що спонукає до благородних вчинків [5, 125].

Розкриваючи даний процес, вчений виходив з того, що людські риси людини формуються завдяки тому, що вона є суспільною істотою. Суспільна сутність людини виявляється у її відносинах та взаєминах з іншими людьми. Пізнаючи світ і себе як частину світу, вступаючи в стосунки з людьми, які задовольняють її матеріальні й духовні потреби, дитина залучається у суспільство, стає його членом. Процес прилучення особистості до суспільства, за Сухомлинським, є соціалізацією [2, 448].

Перша сходинка соціалізації особистості учня – засвоєння й неухильне дотримання в діяльності та взаєминах виробленого людством правила – повага людини до іншої людини, до її особистості та особливостей. Повага до людини, зазначав В. О. Сухомлинський, це

моральна серцевина людської культури. І кожен учень, засвоюючи соціальний досвід старшого покоління і встановлюючи соціальні зв'язки з тими групами людей, до яких він належить, прагне до того, щоб його моральна серцевина була завжди здоровою, чистою та сильною. Це означає віддавати свої душі в ім'я того, щоб люди були красивішими, духовно багатшими, щоб у кожної людини, з якою зустрічаємося ми у житті, лишилось від нас щось добре, хороше. Мудрість людського життя і полягає в тому, що всі і кожен з нас повинні, зобов'язані. В обов'язку людина завжди поступається чимось іншій людині. І в цьому виявляється висока повага однієї людини до іншої, справжня моральна краса у взаєминах між людьми. Мудрість людської повинності, за словами В. О. Сухомлинського, полягає в тому, щоб бачити і внутрішньо розсудити, де повинен ти, а де повинні тобі. Втратиш повинність – станеш спочатку дріб'язковим егоїстом, згодом – негідником, а далі – зрадником.

Другою сходинкою соціалізації особистості учня є сприяння загальнолюдським і національним цілям на основі взаєморозуміння та згоди: підтримання дружніх зв'язків, надання взаємодопомоги в разі необхідності, вивчення та засвоєння поряд із національним «соціальним вихованням» загальнолюдських соціальних цінностей, що лежать в основі моральних відносин між людьми різних національностей, котрі проживають до того ж в різних етнокультурних умовах.

Третя сходинка – об'єднання соціального досвіду та соціальних зв'язків особистості учня української національної приналежності з соціальним досвідом усіх націй земної кулі для досягнення загального покликання всього людства – взаємопідтримки, взаємного духовного збагачення, рахуючись при цьому як з національними, так і із загальнолюдськими інтересами, особливостями культури, віросповідання, а також із встановленими законами у державі та нормами моралі у суспільстві [7, 449]. Вирішальну роль у процесі соціалізації виконує також і система освіти та виховання. Так, зокрема, виховання в школі виступає провідним і визначальним фактором формування соціально здорового молодого покоління. Школа має сприяти утвердженню людини як

найвищої соціальної цінності, розкриттю її здібностей, задоволенню різноманітних освітньо-виховних потреб, забезпеченню пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища тощо. Сучасне ефективне виховання в школі сприяє соціалізації, цілеспрямовано впливає на успішну адаптацію молоді в суспільстві. Школа покликана сприяти усвідомленню світу соціальних відносин – основ конституційного ладу, прав, свобод та відповідальності людини і громадянина, закономірностей функціонування економічної системи, ролі сім'ї в житті суспільства тощо. Однією з функцій виховання в школі є формування в молодого покоління певних життєвонеобхідних навичок – співпраці, поваги, подолання скрутних ситуацій, а також вибору життєвих цілей та побудови реальних життєвих планів тощо [2, 67]. Василь Олександрович був упевнений, що правильно поставити дитину на стежку соціалізації здатна лише справжня майстерність вчителя, яка полягає в тому, щоб перші почуття смутку, занепокоєння, тривоги дитина переживала, бачачи й близько до серця сприймаючи сльози іншої людини, а можливо й сама, переживши горе, заплакала. У молодших класах сприйнятливість особистості до особи вчителя, до колективу має велике значення. Педагог застерігав, що інколи одне слово, сказане вчителем першокласникові в ту хвилину, коли його чутливе серце довірливо відкрите перед людьми, вирішує долю дитини на все життя [4, 350].

В. О. Сухомлинський звертав увагу саме на педагогічний аспект соціалізації. Саме вона є однією з найважливіших передумов формування виховної сили колективу. Від того, як кожен індивідуум, котрий став членом колективу, включається в суспільство, залежить формування, з одного боку, здатності колективу впливати на особистість, з іншого – здатності особистості піддаватися впливові інших людей, жити в колективі, будувати свої стосунки. На думку педагога, правильна соціалізація (правильне включення в життя суспільства) можлива лише тоді, коли людина свідомо прагне до гармонії власного «Я» з інтересами інших людей, уміє поступатися своїми бажаннями в інтересах загального блага. «Образно кажучи, перша сторінка азбуки соціалізації починається з

того, що дитина відчуває (а потім розуміє): мій крик, мій плач, – примушує матір швидше задовольнити моє бажання, але разом з тим він завдає їй болю, турботи. Добро для дитини обертається злом для матері. Навчити маленьку дитину відчувати (а потім розуміти), що добро тільки тоді добро, коли від нього не плачуть люди – в цьому логіка і діалектика виховання колективізму, в якому дитина і соціалізується, протягом свого життя». Отже, на думку В. О. Сухомлинського, виховання в колективі дає можливість кожній окремій особі розвивати свої здібності, зберігати свою індивідуальність, вчить співчувати та співіснувати разом з іншими. А головне завдання педагога – допомогти кожному вихованцю знайти себе і своє місце серед людей. [3, 450].

Висновки. Отже, процес соціалізації людини є тривалим і складним. З одного боку, суспільство на кожному етапі свого розвитку виробляє певну систему соціальних і моральних цінностей, свої ідеали, норми і правила поведінки, перш за все зацікавлене в тому, щоб кожна людина, сприйнявши і засвоївши їх, змогла жити в цьому суспільстві, стати його повноцінним членом. З іншого боку, на формування особистості великий вплив мають різноманітні стихійні, спонтанні процеси, які відбуваються у навколишньому житті. Розв'язання виховних завдань у процесі соціального формування особистості здійснюється під впливом численних факторів стихійного характеру і соціальних інститутів суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кон И. С. Ребенок и общество / И. С. Кон. – М., 2003.
2. Личность, семья, школа (проблемы социализации учащихся). – СПб.: Российская академия образования, Институт образования взрослых, 1996. – 220 с.
3. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу. Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 1.
4. Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра. Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 1.
5. Сухомлинский В. А. Человек – высшая ценность / В. А. Сухомлинский //Мир человека. – М. : Молодая гвардия, 1971. – С. 100 – 129.
6. Сухомлинский В. А. О поступках / В. А. Сухомлинский // Советская педагогика. – 1970. – № 11. – С. 31 – 38.
7. Сухомлинський В. О. Процес соціалізації / В. О. Сухомлинський // Вибр. пед. твори. – Т. 1. – С. 448 – 450.

УДК 37.013.42-051:613.83-053.6

Свинобой Є. Ю.

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА НАРКОМАНІЇ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ

У статті здійснюється аналіз соціально-педагогічної профілактики наркоманії серед підлітків в умовах навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи. Розглянуто основні напрямки, умови та форми ефективної діяльності соціального педагога щодо попередження підліткової наркоманії.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку та становлення українського суспільства особливе занепокоєння викликають поширення наркоманії в молодіжному середовищі, зниження віку, з якого починають вживати наркотичні засоби та психотропні речовини, проникнення наркотиків до закладів освіти. Мають місце непоодинокі випадки виявлення фактів незаконного обігу наркотиків безпосередньо в навчальних закладах та на прилеглих до них територіях, затримання неповнолітніх у стані наркотичного сп’яніння, вилучення наркотичних засобів та психотропних речовин у школах та вищих навчальних закладах.

Попередження підліткової наркоманії, виховання здорового покоління є, як наголошують Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, Концепція превентивного виховання особистості в умовах розвитку освіти в Україні, актуальною проблемою. Зростаюча соціальна значущість зазначеної проблеми переконує в необхідності наукового обґрунтування соціально-педагогічних умов, що сприяють підвищенню ефективності профілактики наркоманії, визначенню змісту, форм і методів запобігання вживанню підлітками наркотичних речовин.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі підліткової наркоманії приділяють увагу науковці різних галузей знань: психологи – О. Чередниченко; О. Савчук, В. Менделевич, Р. Садикова, та ін.; соціологи – Ю. Бєлоусов, В. Лазаренко та ін.; соціальні педагоги – А. Капська, О. Безпалько, І. Звєрєва та ін.; наркологи – Ц. Короленко, Е. Мельник,

В. Бітенський, Д. Колесов, та ін. У їхніх дослідженнях відзначається підвищення інтересу неповнолітніх до психоактивних речовин, що пов'язується зі змінами, які відбуваються в суспільстві. Концептуальні основи формування фізично та морально здорової особистості обґрунтовані І. Бехом, С. Максименком, С. Кириленко, С. Омельченко, С. Свириденко. Необхідність соціально-правового забезпечення профілактики схильності учнівської молоді до вживання психоактивних речовин досліджено О. Бовть, В. Кривушою, Г. Пономаренко, В. Ролінським, В. Синьовим, М. Фіцулою.

Метою статті є розкриття сутності соціально-педагогічної профілактики наркоманії серед підлітків в умовах навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи.

Виклад основного матеріалу. Соціально-педагогічна профілактика – це система форм, методів, засобів соціального виховання, спрямованих на створення оптимальної соціальної ситуації розвитку підлітків, яка сприятиме прояву їхньої активності в різних видах соціально значущої діяльності [5, 152].

Залежно від вибору об'єкта впливу виділяють такі типи соціально-педагогічної профілактики: 1. Загальна профілактика – охоплює школярів певної вікової групи в загальноосвітньому навчальному закладі та спрямована на подолання найбільш загальних, універсальних факторів і причин вживання наркотичних засобів. 2. Спеціальна профілактика – орієнтована на підліткові групи, котрі знаходяться в умовах, які підвищують імовірність загострення цієї проблеми (підлітки групи ризику). 3. Індивідуальна профілактика – спрямована на окремих підлітків з метою подолання специфічних для них проблем [5, 153].

Залежно від того, на якому етапі розвитку проблеми та її впливу на підлітків проводяться профілактичні заходи, виділяють такі види соціально-педагогічної профілактики: первинна, вторинна й третинна. Первинна спрямована на попередження проблеми задовго до можливого моменту її виникнення, на створення сприятливих умов розвитку, навчання, виховання, адаптації підлітка до умов навчального закладу. Вторинна або рання профілактика ґрунтується на результатах діагностики соціальної ситуації розвитку конкретного підлітка, і є як індивідуальною,

так і колективною в плані корекції системи його життєдіяльності. Третинна профілактика – це цілеспрямована діяльність з метою попередження переходу відхилень у поведінці у важковиховуваність. Третинна профілактика містить заходи, які проводяться з підлітками, котрі мають відхилення в поведінці та спрямована на попередження їх наслідків [5, 153].

Розгляд проблеми соціально-педагогічної профілактики наркоманії серед підлітків дає можливість виявити ряд суперечностей, основними з яких можна вважати необхідність виховання учнів як особистостей, їх захист, допомогу і недостатню розробленість педагогічних методик, які б враховували особливості сучасного виховного процесу, динаміку розвитку особистості учня і консерватизм форм і методів впливу на нього, потенційні можливості педагогів і батьків щодо реалізації профілактичних завдань та їхню неспроможність здійснювати позитивний виховний вплив на учнів [2, 49].

Аналіз причин і стану підліткової наркоманії показав, що в роботі з учнями соціальними педагогами мало усвідомлена необхідність формування критичного ставлення до вживання наркотичних речовин, розуміння небезпеки їх уживання для здоров'я; учням бракує досвіду, необхідного для ведення здорового способу життя. У низці випадків майже відсутня профілактична робота серед підлітків. Як наслідок, відбувається значне погіршення ситуації з вживанням наркотиків саме серед цієї вікової категорії, адже вона має низький рівень імунітету до негативних факторів.

Вживання наркотичних речовин стало серйозною молодіжною проблемою, а протягом останнього десятиліття її уже відносять до числа дитячих і підліткових проблем, що характеризується: масовим захопленням вживанням наркотичних речовин серед дітей і підлітків, причому саме у підлітків потяг до наркотиків дуже довго залишається психічним; переходом від «легко доступних» психоактивних речовин, якими були в 80-х роках транквілізатори, барбітурати, препарати коноплі, до таких дорогих наркотиків, як кокаїн, героїн, «екстазі», що мають більш руйнівну дію на організм підлітків, викликають швидке звикання до наркотиків і приводять до деградації особистості, хоча і є визначена група

підлітків, що через недостачу коштів вживають дешеві, «брудні» наркотики; поширенням більш небезпечних форм вживання наркотичних речовин (наприклад, внутрішньовенні ін'єкції) у групі; симптомом наркотичної залежності підлітка стає прийом наркотичної речовини на самоті; задоволенням цікавості підлітка щодо дії наркотичної речовини; пізнанням задоволення, нового, хвилюючого і досвіду, що таїть небезпека, досягнення почуття повного розслаблення, а іноді «ясності мислення» і «творчого натхнення»; зміною соціального статусу підлітка, які починають вживати наркотичні препарати [3, 2].

Натомість, підлітки, які мають високий рівень несприйнятливості до вживання наркотиків, володіють наступними загальними якостями: у цих школярів наявні показники психологічної сугестивності, тобто вони мають високий рівень життєстійкості, оптимізму; володіють (часто свідомо, інтуїтивно) своїми індивідуально-психологічними, досить конструктивними способами подолання стресових переживань і конфліктних ситуацій, уміють без напруги спілкуватися, проявляють впевненість в собі, розумні і розважливі; прагнуть і здатні задовольняти інтереси і цікавість до різноманітних сфер життя, минаючи втрату свідомого контролю, а якщо таке відбувається, вміють усвідомлювати це, здатні до більш-менш адекватної самооцінки, тобто володіють здатністю до рефлексії [1; 3].

Звідси стають зрозумілими основні напрямки ефективної соціально-педагогічної профілактичної роботи з підлітками. Вони містять: розвиток любові до праці, формування відповідальності, цілеспрямованості, здатності до рефлексії, умінь адекватно поводитися у різноманітних життєвих ситуаціях.

Важливими умовами соціально-педагогічної профілактики наркоманії серед підлітків є: врахування соціально-економічних, психолого-педагогічних та медико-біологічних чинників у роботі з учнями; впровадження у виховний процес загальноосвітніх шкіл комплексного забезпечення профілактики наркоманії серед підлітків; реалізація потенційних можливостей навчальних дисциплін на основі міжпредметних зв'язків та інтегративного підходу до профілактики наркоманії; здійснення відповідної підготовки педагогічних кадрів шляхом впровадження спецкурсу; педагогізація батьків учнів [4].

Основними вимогами, що свідчать про готовність соціального педагога до роботи з профілактики наркоманії серед учнів є: бажання фахівця проводити превентивну роботу; прагнення і вміння створювати довірливі стосунки з учнями; знання, розуміння й дотримання педагогом принципів здорового способу життя; наявність позитивних особистісних рис характеру, вміння вести профілактичну роботу серед учнів та їх батьків; уміння у співпраці із психологом виокремлювати серед учнів групи ризику, залучати й організовувати їх у профілактичні групи; володіння методами виховання й перевиховання учнів; уміння застосовувати методики соціально-педагогічного впливу на підлітків; уміння працювати з неблагополучними сім'ями, допомагати в одержанні додаткових психолого-педагогічних знань батькам, надавати їм підтримку у складних психологічних ситуаціях; обізнаність у питаннях наркології та ведення здорового способу життя.

Ефективними формами роботи соціального педагога щодо профілактики наркоманії серед підлітків є: тематичні бесіди, класні години, конференції, «круглі столи», ділові та рольові ігри, тренінги, сприяння в організації та підтримці органів учнівського самоврядування як інструменту життєдіяльності шкільного колективу.

Висновки. Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що в процесі організації профілактичної роботи повинна бути врахована дія всього комплексу факторів, які забезпечують ефективну профілактику наркоманії. Соціально-педагогічна профілактика наркоманії повинна містити: оздоровлення оточуючого середовища; поліпшення умов основного виду діяльності підлітків – навчання, дозвілля, побуту; проведення оздоровчих заходів, спрямованих на удосконалення процесу соціалізації учнів, на їх духовний і фізичний розвиток. Підвищенню ефективної превентивної роботи сприяє дотримання учнями правил поведінки в школі, виконання ними режиму дня.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анісімов В. І. Шляхи подальшого розширення правових заходів боротьби з наркоманією / В. І. Анісімов, В. Ф. Дмитрієв // Вісник Одеського інституту внутрішніх справ. – 1997. – № 1. – С. 34 – 39.
2. Афанасьєва В. В. Профілактика та корекція девіантної поведінки підлітків у навчальному процесі / В. В. Афанасьєва // Соц. педагогіка: теорія та практика. – 2009. – № 1. – С. 47 – 52.

3. Гуляр О. О. Педагогічна діяльність вчителя початкових класів з неблагополучними сім'ями : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / О. О. Гуляр ; Ін-т пробл. виховання. – К., 2001. – 17 с.
4. Яценко Т. Профілактика наркоманії серед дітей підліткового віку / Т. Яценко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2015. – Випуск 52 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://library.udpu.org.ua/
5. Сорочинська В. Є. Організація роботи соціального педагога : [навч. посіб.] / В. Є. Сорочинська – К. : Кондор, 2005. – С. 152 – 153.

УДК 37.013.42:316.610057.36:355.311.1(477)

Чаус Н. М.

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ УКРАЇНСЬКОЇ АРМІЇ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

У статті розглядаються соціально-педагогічні аспекти адаптації військовослужбовців у сучасних умовах; досліджено теоретичні, нормативні та методичні засади соціально-педагогічного супроводу військовослужбовців протягом проходження служби. Аналізуються поняття «адаптація», «соціальна адаптація», «адаптивні процеси». Зроблено акцент на різних підходах до розгляду проблем, що досліджуються.

Постановка проблеми. Народження української армії як сильної силової структури, що створена для захисту країни, відбулося на тлі загарбницьких дій з боку найближчого сусіда і, як здавалося, братнього народу. Українське суспільство важко переживає факт агресії з боку Російської Федерації. Збройні Сили України несуть великі бойові втрати. Статистика показує, що саме бойові втрати серед військовослужбовців складають біля 25% всіх втрат на фронті. Інші 75% складають так звані не бойові втрати. На думку автора, доросла людина, незалежно від віку, потрапляючи у військо, перебуває у частковому вакуумі, тобто ізоляції від зовнішнього світу. Тому виникає велика вірогідність потрапити під вплив внутрішньовійськових чинників, як позитивних, так і, не рідко, негативних. Все це підсилюється та супроводжується великими фізичними та психологічними навантаженнями. Невміння або навіть небажання контролювати емоції та спрямовувати їх у потрібне русло, неспроможність швидко адаптуватися до нових умов існування,

неприйняття нових правил життя призводить до того, що кількість негативних емоцій та переживань збільшується, і на певному етапі змінюється станом, який можна кваліфікувати як пограничний психічний. Як наслідки, серед військовослужбовців спостерігається велика кількість спроб самогубства, ухилення від виконання обов'язків, вживання спиртних напоїв. Можна зазначити, що військовослужбовцям дуже складно адаптуватися в суворих умовах армії, що впливає на якість виконання прямих службових обов'язків.

Аналіз актуальних досліджень. Вперше термін «адаптація» був використаний Х. Аубертом у XVIII ст. Так він пояснив здатність живого організму пристосовуватися до мінливих зовнішніх умов; у більш вузькому розумінні – для позначення змінювання чутливості органів чуття під впливом певних подразників [4]. У ХХ ст. відбувається перехід поняття з біологічних наук до соціальних. Адаптація, таким чином, розглядається як загальна властивість живої матерії. Поняття «адаптація» набуло міждисциплінарного характеру, про що свідчить її використання у таких галузях знань як кібернетика, менеджмент, педагогіка, психологія, соціологія, фізіологія, економіка, андрагогіка. Існують різні підходи до розгляду понять «адаптація» і «адаптивні процеси».

Філософський енциклопедичний словник визначає адаптацію як вид взаємодії особистості або групи з навколишнім середовищем, у ході якого узгоджуються очікування його учасників [6].

Філософський словник за редакцією І. Т. Фролова визначає «адаптацію» як процес пристосування системи до умов зовнішнього та внутрішнього середовища. «Адаптацією» іноді називають і результат такого процесу, тобто наявність у системі пристосованості до певного чинника середовища [7, с. 9].

У найновішому філософському словнику П. Карако поняття «адаптації» подано у більш широкому, загальнонауковому розумінні, яке можна прийняти як інваріант і для педагогічної науки. «Адаптація – це особлива форма відбиття системами впливів зовнішнього та внутрішнього середовища, що полягає в тенденції до встановлення з ними динамічної рівноваги, яка забезпечує гармонійне співвідношення системи з її внутрішнім та зовнішнім середовищем та розвиток даної системи» [8].

Мета статті. З огляду на наведені аргументи, актуальним вважаємо дослідження теоретичних, нормативних та методичних засад соціально-педагогічного супроводу військовослужбовців на всіх етапах проходження військової служби.

Виклад основного матеріалу. У соціології під «адаптацією» розуміють динамічний процес, завдяки якому системи живих організмів, незважаючи на мінливість умов, підтримують стійкість, необхідну для існування та продовження роду.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях з поняттям «адаптація особистості» в суспільстві все частіше згадується поняття «адаптація в колективі», яка, як правило, розглядається в контексті організаційної культури. З цих позицій вона визначається як процес ознайомлення особистості з організаційною культурою через набуття знань, манери поведінки, а також засвоєння способів мислення та спілкування з іншими людьми [5].

Соціальну адаптацію (пристосовування до умов, які диктує соціум) ми розглядаємо в межах суб'єкт-суб'єктного підходу як процес і результат зустрічної активності суб'єкта й соціального середовища (Ж. Піаже, Р. Мертон). Адаптація має своєю передумовою узгодження вимог і сподівань соціального середовища стосовно людини з її настановами, соціальною поведінкою та ін., узгодження самооцінки і домагань особи з її можливостями та реаліями соціального середовища. Отже, соціальна адаптація – це процес і наслідок перетворення індивіда на соціальну істоту.

Військові психологи та соціологи мають різні думки з приводу соціально-педагогічної адаптації. Визначальним є те, що в основному проблеми адаптації аналізуються в межах інституту Збройних Сил, військового колективу, який є досить чітко визначеною структурою та організацією. Це дає можливість моделювати соціальні процеси з більшою вірогідністю, ніж у контексті цивільного суспільства.

Проблемами соціальної адаптації військовослужбовців на різних етапах проходження служби та після звільнення в запас активно займаються не тільки українські, а й зарубіжні вчені. Особливо останні декілька років, коли проблема соціалізації та адаптації

військовослужбовців виокремилась в умовах концепції створення повністю контрактної армії. До соціальних педагогів долучилися психологи, соціологи, юристи.

Так, було видано «Збірник нормативно-правових актів з питань соціальної адаптації осіб, звільнених з військової служби» (В. М. Соловйов, В. В. Стеблюк) [9], в якому викладено всі нормативні документи, міжнародні документи з прав людини та основних свобод, Закони України, що стосуються прав військовослужбовців та членів їх сімей, Укази Президента України, Кабінету Міністрів України та Міністра Оборони України, що допоможуть захистити права військовослужбовців.

Зазначимо, що на базі Київського Національного авіаційного Університету на кафедрі психології діють наукові групи, які розробляють теоретичні підґрунтя для створення в Україні окремого напряму роботи соціальних педагогів з військовослужбовцями, створення реабілітаційних центрів.

Проблема соціальної адаптації військовослужбовців не оминається і на міжнародних конференціях. Так, у матеріалах Міжнародної науково-практичної конференції студентів, аспірантів і молодих вчених «Теорія і практика соціальної роботи: соціально-правовий захист і соціально-психологічна допомога населенню» доповідачем Є. В. Мельник було висвітлено методи допомоги військовослужбовцям, які повернулися з зони проведення АТО [10]. Доцільним вважаємо вивчення досвіду України та зарубіжних країн з досліджуваної проблеми. Так, з 2003 року на базі Тернопільського національного економічного університету діє проект «Україна-Норвегія»: «Професійна перепідготовка звільнених у запас військовослужбовців Збройних Сил України та інших силових структур, членів їх сімей та сприяння їх працевлаштуванню» [11]. За 13 років свого існування проект став одним із наймасштабніших міжнародних проектів на території України. Послугами проекту скористалися понад 6000 військовослужбовців та членів їх сімей. Учасниками проекту стали провідні університети України та громадські організації ветеранів Збройних Сил України. У період 2003 – 2007 років

проект фінансувався Міністерством оборони Норвегії, а з 2008 року – Міністерством закордонних справ Норвегії.

Довгостроковою метою проекту є: зменшення впливу негативних соціальних наслідків економічних реформ та реформ оборонного сектору України для звільнених у запас військовослужбовців і членів їх сімей та сприяння розвитку співпраці між двома країнами. Завдання проекту:

– підвищення професійної конкурентоспроможності військово-службовців та членів їх сімей на ринку праці України шляхом організації їх професійної перепідготовки за напрямами і спеціальностями, що користуються попитом на ринку праці;

– підвищення мотивації учасників цільової групи до активної соціальної адаптації в умовах громадянського суспільства з ринковою системою відносин шляхом організації заходів з психологічної реабілітації учасників проекту;

– підвищення рівня добробуту сімей військовослужбовців шляхом їх працевлаштування на робочі місця, що максимально відповідають очікуванням військовослужбовців та членів їх сімей за рахунок проведення заходів щодо сприяння у працевлаштуванні слухачів курсів професійної перепідготовки;

– розвиток підприємництва у середовищі військовослужбовців шляхом організації заходів, що сприятимуть відкриттю власної справи та сімейного бізнесу слухачами курсів;

– розвиток співпраці між навчальними закладами України та Норвегії шляхом активного їх залучення до проекту і проведення спільних заходів за програмами освіти студентів та організації наукових досліджень [11].

Наша Держава теж не залишається осторонь. За період існування Збройних Сил України в державі було створено Концепцію гуманітарного і соціального розвитку у Збройних Силах України, яка є науково обґрунтованою системою поглядів на поширення і закріплення гуманістичних та соціальних цінностей у цьому збройному формуванні; гуманізацію всіх сфер військової діяльності, задоволення соціальних потреб та інтересів військовослужбовців, членів їхніх сімей і працівників і

містить положення про основні принципи, завдання органів військового управління щодо впровадження гуманітарної і соціальної політики держави, механізмів їх реалізації [2].

Отже, відповідно до цієї концепції, гуманітарна політика у Збройних Силах – це цілеспрямована діяльність органів військового управління щодо забезпечення навчання, виховання, психологічної підготовки військовослужбовців і працівників, їх духовного, культурного та фізичного розвитку, реалізації конституційних прав і свобод.

На наш погляд, соціальна політика у Збройних Силах – це діяльність органів військового управління щодо розвитку і управління соціальною складовою з метою задоволення соціальних потреб та інтересів військовослужбовців, членів їхніх сімей і працівників, соціальної реабілітації, підтримки та захисту військовослужбовців і осіб, звільнених у запас або у відставку.

Соціальний педагог, а в Збройних Силах України він називається офіцер з морально-психологічного забезпечення, стикається з низкою важливих проблем, таких як:

– відсутність єдиної системи поглядів на завдання, напрямки та порядок управління духовними процесами;

– недосконалість нормативно-правової бази військово-гуманітарної діяльності;

– невизначеність сфери повноважень і відповідальності органів виховної роботи;

– нагальна потреба розвитку кадрового, інтелектуального, технічного, науково-аналітичного потенціалу органів виховної роботи, підняття престижу, авторитету і значущості їх діяльності.

Висновки. Результати дослідження свідчать, що дані проблеми вимагають нагального узгодження єдиних концептуальних підходів до виховної роботи та визначення її складових, що викладені в «Концепції виховної роботи у Збройних Силах та інших військових формуваннях України».

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про загальний обов'язок і військову службу» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2232-12.

2. Указ президента України «Про Концепцію гуманітарного і соціального розвитку у Збройних Силах України» від 12 січня 2004 № 28/2004» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/28/2004.
3. Указ Президента України від 4 вересня 1998 року №981 «Про Концепцію виховної роботи у Збройних Силах та інших військових формуваннях України» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/981/98.
4. Копилова С. В. Адаптивність як якість системи професійної підготовки фахівців із соціальної роботи / С. В. Копилова // Интеграция науки и образования – парадигма XXI века: материалы междунар. науч.-теорет. конф., Харьков, 18 февр. 2013 /М-во образования и науки, молодежи и спорта Украины, Ин-т высшего образования АПН Украины, Харьк. гуманитар. ун-т «Нар. укр. акад.». – Харьков : Изд-во НУА, 2013. – 356 с. – С. 163 – 168.
5. Философский энциклопедический словарь: Более 3500 статей, раскрывающих содержание понятий всех областей философии: гносеологии, метафизики, психологии, этики, эстетики, философии права, истории и культуры и др. / Ред.-сост. Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. – М. : ИНФРА-М, 2003. – 576 с.
6. Философский словарь / [под ред. И. Т. Фролова]. – М. : Политиздат, 1991. – 576 с.
7. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – 1280 с.
8. Сергієнко Т. М. Соціально-педагогічні аспекти дезадаптації особистості у військовому середовищі / Т. М. Сергієнко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2010. – № 4. – С. 128 – 132 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-04/10stmpme.pdf.
9. Збірник нормативно-правових актів з питань соціальної адаптації осіб, звільнених з військової служби / В. М. Соловйов, В. В. Стеблюк. – К., 2015. – 226 с.
10. Мельник Є. В. Соціально-психологічна допомога військовим, які повернулись із зони АТО. Юність науки – 2016: соціально-економічні та гуманітарні аспекти розвитку суспільства : збірник тез Міжнародної науково-практичної конференції студентів, аспірантів і молодих вчених (м. Чернігів, 18-19 травня 2016 р.) : у 7 ч. / Чернігів : Черніг. нац. технол. ун-т, 2016. – Ч.6. 224 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.stu.cn.ua/media/files/conference/yn16-t6.pdf.
11. Газета «Університетська думка» : Тернопільський національний економічний університет: спецвипуск № 16(440): 15 вересня 2015 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://norway.tneu.edu.ua/dumka/newspaper_tneu_1.pdf.

УДК 376. 54

Чоні В. Ю.

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті проаналізовано соціально-педагогічну підтримку обдарованих дітей молодшого шкільного віку як психолого-педагогічної проблеми. Дано визначення основоположного поняття дослідження як різновиду підтримки, спрямованої на надання допомоги обдарованим дітям молодшого шкільного віку в процесі їхньої соціалізації та навчання. Окреслено мету та напрями соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей.

Ключові слова: молодший шкільний вік, обдарованість, обдарована дитина, соціально-педагогічна підтримка, соціально-педагогічна підтримка обдарованої дитини.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігаються активні зміни й динамічні перетворення всіх сфер людського життя. Такий стан речей призводить до того, що звичайна ординарна людина вже не є конкурентоспроможною на ринку праці, а тому нагальною є потреба соціуму в людях, які б не мислили стереотипно та шаблонно, а були рушійною силою його розвитку, покращення його стандартів та умов, брали безпосередню участь у вирішенні суспільно важливих ситуацій і проблем, інтегрували б його в міжетнічне та міжкультурне середовище.

У контексті даного твердження стає важливим раннє виявлення, навчання й розвиток обдарованих дітей. Зокрема дослідження потребують такі питання, як: види, сутність, критерії обдарованості. До того ж, вважаємо, що проблема обдарованості має виходити на передній план у державній політиці країни, оскільки найбільшого успіху досягатимуть держави, які мають висококваліфіковані кадри у високотехнологічних галузях виробництва.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що проблемою розвитку обдарованості займалося багато науковців, зокрема основними проблемами дослідження стали такі:

– діагностика обдарованості в молодшому шкільному віці (Н. Казакова);

– сутність та розмежування понять «здібності», «творчість» та «обдарованість» (В. Моляко);

– обдарованість як комплексна соціально-педагогічна проблема (О. Михайленко);

– особливості роботи з обдарованими дітьми (О. Разукова);

– співвідношення здібностей, обдарованості та творчої активності (О. Музика);

– перспективи розвитку обдарованості у студентському середовищі (О. Антонова).

Низка психолого-педагогічних наукових розвідок присвячена висвітленню основних теоретичних питань, що пов'язані з проблемою виявлення й розвитку обдарованих школярів (С. Рубінштейн, Дж. Фріман, А. Савенкова, В. Чудновський, Н. Шумакова та ін.), де відзначається, що обдарованість – це швидше приховані потенційні можливості особистості, цілісний вияв яких можливий завдяки наявності в педагога великого досвіду та спеціальних знань з цього питання.

Мета статті – проаналізувати соціально-педагогічну підтримку обдарованих дітей молодшого шкільного віку як психолого-педагогічну проблему.

Виклад основного матеріалу. Як свідчить аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми в Україні вивченню природи дитячих здібностей та обдарованості, розробці питань побудови процесу навчання й виховання, спрямованого на всебічний розвиток природних задатків, приділялася недостатня увага. Це пов'язано з тим, що протягом 30-80 рр. XX ст. у СРСР панувала ідеологія знеособленого усередненого підходу. Прихильники такої позиції називають даний підхід ідеєю рівних можливостей. Проте останнє передбачає якомога повніше розкриття всіх можливостей кожного, і аж ніяк не рівні результати [5].

За роки існування незалежної Української держави ситуація суттєво змінилася. Серед завдань реформування системи освіти одне з провідних місць посіла проблема формування нової генерації національної еліти. Сьогодні під керівництвом академіка В. О. Моляко та його послідовників

О. І. Кульчицької, М. А. Гнатка, О. Л. Музики та ін. в Україні створено вітчизняну наукову школу, яка займається дослідженням проблеми обдарованості та розвитком творчого потенціалу особистості.

Відтак, проблема обдарованості школярів стає предметом розгляду великої кількості наукових праць. Окремі аспекти проблеми обдарованості розглядаються на рівні теоретичних і емпіричних досліджень як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. Теоретичні основи проблеми обдарованості досліджували В. Андрєєв, Е. Бріджмен, Д. Богоявленська, Е. Вудьярд, В. Дружинін, О. Ковальов, Г. Костюк, Н. Лейтес, О. Леонтьєв, А. Матюшкін, Ф. Менкс, В. Мясищев, В. Роменець, С. Рубінштейн, Р. Стернберг, Л. Спірмен, Б. Теплов, Н. Тілтон, Е. Торндайк, П. Торренс, Н. Оганович, К. Хеллер та ін. На сучасному етапі над проблемами навчання й виховання обдарованих дітей працюють М. Байдан, Л. Васильченко, А. Великанова, О. Гузенко, М. Дворжецька, О. Зазимко, Г. Кловак, Н. Кушнаренко, Л. Липова, Т. Мишковська, В. Моляко, Л. Морозова, О. Музика, Т. Поніманська, В. Рибалка, С. Сисоєва, М. Холодна, І. Чмихало, Л. Чорна, В. Чудновський, В. Юркевич тощо. У науковій літературі знаходять висвітлення такі аспекти проблеми обдарованості, як питання індивідуальних відмінностей обдарованих дітей (Б. Ананьєв, Л. Виготський, П. Гальперін); виділення сфер та видів обдарованості (Г. Бурменська, Ю. Гільбух, М. Гнатко, С. Гончаренко, В. Слуцький); розвиток обдарованості на різних вікових етапах (В. Давидов, Д. Ельконін, Н. Лейтес, В. Паламарчук); виявлення й розвиток обдарованості учнів (Дж. Рензуллі, В. Крутецький, О. Кульчицька). У численних дослідженнях порушено проблеми обдарованості та творчості, визначено типи обдарованості, розкрито психолого-педагогічні особливості обдарованих дітей, з'ясовано окремі аспекти роботи з обдарованими дітьми й молоддю.

Отже, в сучасних умовах зростає інтерес до виховання й навчання обдарованих дітей.

Вітчизняний науковець О. Зазимко, аналізуючи основні теоретичні підходи до визначення обдарованості, акцентує увагу на тому, що проблема обдарованості має декілька аспектів, а саме: 1) визначення поняття «обдарованість»; 2) виявлення обдарованих дітей; 3) аналіз сфер

життя чи наукових галузей, де обдарованість як специфічний «вимір» людини реалізується; 4) робота з обдарованими дітьми; 5) місце обдарованої особистості в суспільстві; 6) аналіз обдарованості в межах дихотомії «природнє-штучне», який має визначити, чи є обдарованість переважно преформованим, генетично обумовленим явищем, чи вона може формуватися; 7) розробка «психолого-педагогічної ідеології» певного гіпотетичного напряму в навчанні й вихованні дитини, що забезпечує розвиток «стану» обдарованості, якщо останню дійсно можна формувати [3].

На сьогодні в науковій вітчизняній і зарубіжній літературі існує понад 200 визначень обдарованості. Найбільш поширеним є таке: обдарованість – індивідуальна потенціальна своєрідність задатків людини, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності. Відповідно обдаровані діти – діти, у яких у ранньому віці виявляються здібності до виконання певних видів діяльності [2].

Ми поділяємо думку вітчизняного дослідника В. Моляко, що обдарована дитина – це дитина, яка виділяється серед своїх однолітків яскраво вираженими успіхами в досягненні результатів на якісно вищому рівні, який перевершує певний умовний «середній» рівень [4].

Не дивлячись на велику увагу науковців до проблеми обдарованості особистості, недостатньо розробленою, на нашу думку, є соціально-педагогічна підтримка обдарованих дітей у сучасних загальноосвітніх навчальних закладах.

На підставі аналізу вітчизняної та зарубіжної наукової літератури встановлено, що соціально-педагогічна підтримка обдарованих дітей – це різновид підтримки, спрямований на надання допомоги таким дітям у процесі їхньої соціалізації та навчання.

Соціально-педагогічна підтримка обдарованих дітей є безперервним педагогічним чітко організованим процесом соціального виховання з урахуванням специфіки розвитку особистості обдарованої дитини на різних вікових етапах за участі всіх соціальних інститутів [1].

Метою соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей є створення умов для становлення обдарованої дитини як особистості,

визнання її унікальності, індивідуальності, розкриття та підтримки її актуальних і потенційних можливостей у процесі соціалізації та навчання.

Цінним для нашого дослідження є дисертаційна робота Бабенко Інеси Євгенівни «Соціально-педагогічна підтримка обдарованих дітей у школах США», у якій авторкою було визначено такі напрями соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей: організація процесу вияву та відбору обдарованих дітей під час навчання в школі; вибір та здійснення спеціальних програм, що відповідають потребам дітей з надзвичайними здібностями; підтримка та стимулювання розвитку здібностей обдарованих дітей; психологічна підтримка обдарованої особистості із соціально-позитивною спрямованістю; організація позашкільної діяльності обдарованих дітей; комплексна допомога обдарованим дітям та педагогам для створення сприятливих соціально-педагогічних умов в освітніх закладах; забезпечення різних форм оптимізації взаємодії дитини з найближчим оточенням; попередження відчуження дитини від соціального середовища; консультування та просвітницька робота з батьками та педагогами щодо вироблення стилю ефективного спілкування з обдарованою дитиною, діагностики обдарованості; попередження негативного ставлення вчителів до обдарованих дітей; культурно-просвітницька робота серед населення з метою забезпечення прийняття дорослими обдарованості дитини, особливостей її поведінки, інтересів; допомога в розв’язанні конфліктів між педагогами та учнями, батьками та дітьми; матеріальне й моральне стимулювання обдарованих дітей та ін. [1].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, у статті на основі аналізу наукової літератури з досліджуваної проблеми визначено сутність поняття «соціально-педагогічна підтримка обдарованих дітей молодшого шкільного віку» як різновиду підтримки, спрямованої на надання допомоги обдарованим дітям молодшого шкільного віку в процесі їхньої соціалізації та навчання. Відтак, метою соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей молодшого шкільного віку є створення умов для становлення обдарованої дитини як особистості, визнання її унікальності, індивідуальності, розкриття та підтримки її актуальних і потенційних можливостей у процесі соціалізації та навчання.

Подальшого вивчення вимагає з'ясування основних методів, форм, засобів соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей молодшого шкільного віку в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабенко І. Є. Соціально-педагогічна підтримка обдарованих дітей у школах США : автореф. дис. … канд. пед. наук / І. Є. Бабенко. – Луганськ, 2011. – 20 с.
2. Буряк С. Обдаровані діти / С. Буряк // Здібності. Обдарованості. Таланти. Бібліотека «Шкільний світ». – К., 2009. – С. 5.
3. Зазимко О. В. Основні теоретичні підходи до визначення обдарованості / О. В. Зазимко // Обдарована дитина. – 1998. – № 8. – С. 5 –12.
4. Моляко В. О. Актуальні соціально-психологічні аспекти проблеми обдарованості / В. О. Моляко // Обдарована дитина. – 1998. – № 1. – С. 3 – 5.
5. Робота з обдарованими дітьми / М. О. Володарська, А. І. Настенко, О. М. Півлаєва, С. М. Полугіна, В. М. Сисоєва. – Х.: Видавнича група «Основа», 2010. – 190 с.

РОЗДІЛ V. ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ: ПОШУКИ ІННОВАЦІЙНИХ РІШЕНЬ

УДК 37.036:372:373.3

Приходько В. Ю., Скоробагатська О. І.

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті досліджено сутність поняття пізнавально-творча діяльність. Визначено зміст формування пізнавально-творчої діяльності молодших школярів. Виокремлено етапи формування пізнавально-творчої діяльності молодших школярів відповідно до процесу розвитку пізнавального інтересу учня.

Постановка проблеми. Фундаментальність початкової освіти – не лише у формуванні знаннєвої сфери, а й у формуванні ключових компетентностей, які є найважливішим надбанням розвивальної шкільної освіти. З точки зору реалізації основних засад компетентнісного підходу вчитель початкових класів має спроектувати стратегію організації діяльності молодших школярів з домінуючим акцентом на пізнавальну активність з метою досягнення її найвищого рівня – творчості. Творчість дає людині можливість актуалізувати свої потреби, інтереси, здібності, знаходити форми прояву індивідуальної активності. Творче самовираження сприяє усвідомленню особистісної ваги, емоційному розкріпаченню, зростанню впевненості у власні сили. У зв’язку з цим все більшої теоретичної і практичної значущості набуває залучення учнів до творчої діяльності, створення необхідних умов для формування творчої активності школярів.

Сьогодні, коли суспільство стоїть на зламі століть, педагогічною наукою ведуться постійні розвідки щодо розробки парадигми особистісно зорієнтованого навчання для нової школи України ХХІ століття, яка б плекала творчу особистість. Необхідність формування творчої особистості пояснюється, по-перше, інтересами всього людського суспільства, по-друге, загальнодержавними інтересами України, по-третє, власними інтересами особистості. Нова парадигма особистісно зорієнтованого

навчання педагогічною громадськістю вбачається передусім – людинознавством; формуванням творчої особистості, яка, крім грунтовних знань, матиме особливі творчі якості, нестандартність, оригінальність мислення, потребу в творчій самореалізації; творчістю самого вчителя, в якій утверджується проективна, особистісно зорієнтована педагогіка.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема творчого розвитку особистості ніколи не втрачала своєї актуальності. Вона була предметом дослідження таких філософів, педагогів, психологів як Б. Г. Ананьєв, В. І. Андрєєв, М. О. Бердяєв, В. А. Кан-Калік, О. М. Леонтьєв, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубінштейн, О. Я. Савченко та ін. Система здібностей в структурі творчої особистості вивчалася Л. С. Виготським, В. М. Дружиніним, В. В. Кліменко, В. О. Моляко та ін. Сутність творчості як специфічного виду діяльності розглядалася в працях М. Воллаха, Дж. Гілфорда, В. В. Давидова, Л. М. Когана, О. В. Кочерги, О. М. Матюшкіна, Я. О. Пономарева. Формування творчої особистості учнів на різних етапах їх навчання аналізувалися в працях І. П. Волкова, В. Н. Козленко, О. Я. Савченко, С. О. Сисоєвої, М. П. Лещенко, Л. О. Хомич, та ін. [2].

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні формування пізнавально-творчої діяльності молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Так, з точки зору педагогічної психології навчально-пізнавальна діяльність – це один з основних видів діяльності людини, спрямований на її саморозвиток, у процесі якого відбувається оволодіння змістом начальних предметів і необхідними засобами або уміннями і навичками, за допомогою яких учень отримує освіту. До того ж доведено, що розвиток психологічних чинників навчальної успішності, внутрішні функціональні зміни в структурі пізнавальної сфери учня, динаміка інформаційної ваги психічних функцій навчальної успішності молодших школярів залежать від ефективності розвитку їх пізнавальних інтересів (О. Балл, О. Нестерова, В. Семиченко та ін.).

Отже, сучасна дидактика вимагає від суб’єктів учіння не тільки зрозуміти, запам’ятати й відтворити отримані знання, але й, найголовніше, – вміти ними оперувати, ефективно застосовувати в професійній діяльності й творчо розвивати. Досягненню цієї мети сприяють методи активізації навчально-пізнавальної діяльності, спрямовані на

розвиток в учнів творчого самостійного мислення і здатності кваліфіковано розв'язувати професійні завдання. Використання цих методів забезпечує тісний зв'язок теорії з практикою, розвиток нестандартного стилю мислення, рефлексивної сфери мислення (самосвідомості й саморегуляції розумової діяльності), створення атмосфери співробітництва, розвиток навичок спілкування.

Зауважимо на тому, що деякі науковці, зокрема, Ю. К. Бабанський, визначають методи активізації навчально-пізнавальної діяльності як сукупність прийомів і способів психолого-педагогічного впливу на учнів, що спрямовані на розвиток у них вмінь та навичок нестандартного розв'язання певних проблем [1].

Так, на наше переконання, до ефективних методів активізації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів доцільно відносити насамперед метод сюжетно-рольових ігор, метод проектів, використання комп'ютерних технологій. Зазначимо, що проблемі застосування дидактичної гри в процесі активізації пізнавальної діяльності молодших школярів присвячено чимало наукових досліджень (Л. І. Божович, А. С. Макаренко, Є. І. Тихеєва, К. Д. Ушинського та ін.). Учені здебільшого спільні у трактуванні даного поняття як активної навчально-пізнавальної діяльності.

Численні дидактичні дослідження свідчать, що ігрова діяльність для дітей початкової школи продовжує посідати значне місце в житті дитини і не втрачає для неї привабливості. Дійсно, ігрові технології сприяють активізації пізнавальної діяльності молодших школярів, бо відповідають їх потребам і можливостям. У сучасній педагогічній літературі навіть виділяють певні види пізнавальних ігор для молодших школярів, а саме: ігри-вправи, ігри-загадки, ігри-змагання, сюжетно-рольові ігри та ігри-мандрівки. Дидактичні ігри, які використовуються в початковій школі, виконують різні функції: активізують інтерес та увагу дітей, розвивають пізнавальні здібності, кмітливість, уяву, закріплюють знання, вміння і навички, тренують сенсорні вміння, навички. Крім того, дидактична гра дозволяє максимально залучити інтелектуальний потенціал у пізнанні світу.

Таким чином, пізнавальний інтерес має пошуковий характер, підвищує можливості розумового розвитку учня (В. Ф. Паламарчук), сприяє усвідомленій самостійності (О. Я. Савченко), викликає продуктивну роботу (В. І. Лозова), змінює способи розумової діяльності (Г. І. Щукіна), є умовою розвитку творчої особистості (М. І. Алєксєєва) [2].

Характерними особливостями інтересу є: – його усвідомленість, – емоційність, – особлива вольова спрямованість до пізнання.

Процес розвитку пізнавального інтересу учня, згідно з дослідженням Т. Шамової, містить низку етапів.

Перший етап – цікавість – природна реакція людини на все нове або неочікуване. Вона спрямовує увагу людини на розгляд навчального матеріалу, але не переноситься на інший навчальний матеріал. Цей рівень прояву пізнавального інтересу має нестійкий, ситуативний характер і визначається наступними ознаками: учнів приваблює зовнішня сторона вивчення предмету, вони не прагнуть до самостійного накопичення знань, мають низький рівень усвідомленості матеріалу; негативно ставляться до робіт творчого характеру, не цікавляться результатами своєї діяльності, в додатковій літературі бачать лише інтересні факти і яскраві ілюстрації.

Другий етап – зацікавленість, допитливість, характерними ознаками є: учні проявляють бажання краще розібратися в предметі, що вивчається, зрозуміти його сутність, призначення; вони активні на уроці, задають запитання, з задоволенням виконують додаткові завдання, читають додаткову літературу. Проте допитливість не поширюється на весь навчальний предмет. При вивченні іншої теми інтерес до предмету може зникнути.

Третій етап – глибокий пізнавальний інтерес, при якому учень розуміє структуру, логіку курсу, методи пошуку і доказу нових знань, його захоплює сам процес здобування нових знань, самостійне розв’язання проблем, надає задоволення допитливість. Рівень глибокого пізнавального інтересу характеризується такими ознаками пізнавальної діяльності учня. Учень активно працює на уроці, самостійно готує повідомлення, пов’язує вивчення предмету зі своєю майбутньою професією, виконує додаткові завдання, прагне до самоосвіти тощо [3].

Пізнавальний інтерес починається з елементарної цікавості, а згодом переростає у звичку до систематичної праці. Але ця звичка може бути сформована при наявності системи впливу на учня всіма можливими засобами в школі, позашкільних закладах, сім'ї.

Наявність в учнів постійного інтересу до навчання і створює умови, за яких їх внутрішні зусилля погоджуються з зовнішніми діями вчителя, що забезпечує оптимальний рівень активності в навчальній пізнавальній діяльності учнів.

Висновки. Отже, здійснений аналіз педагогічних, психологічних джерел та праць дозволяє зробити висновок, що проблема розвитку пізнавальних інтересів учнів молодшого шкільного віку є досить актуальною. А постановка проблеми зумовлена також існуючими суперечностями між: потребами методичної науки в об'єктивному осмисленні досвіду розвитку проблеми пізнавальних інтересів учнів; досягнутим рівнем дослідження проблеми і необхідністю прогнозування тенденцій національної системи освіти у розвитку; підготовкою відповідних кадрів у вищих навчальних педагогічних закладах України та реальною педагогічною практикою з розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Клименко В. В. Механізми розвитку творчості / В. В. Клименко // Обдарована дитина. – 2003. – № 1. – С. 2 – 11.
2. Педагогічні технології в безперервній професійній освіті : Монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчицька, Л. Є. Сігаєва, Я. В. Цехмістер та ін.; за ред. С. О. Сисоєвої – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
3. Теоретико-методичні основи виховання творчої особистості учнів в умовах позашкільних навчальних закладів. – К., 2006. – 556 с.

УДК 37.013.77:159.942.5:792.8

Скоробагатська О. І., Овадчук В.
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ЗАСОБАМИ ХОРЕОГРАФІЇ

Статтю присвячено проблемі розвитку емоційної сфери засобами хореографії. На основі аналізу, узагальнення й систематизації наукових джерел висвітлено роль хореографії та мистецтва в цілому в розвитку емоційної сфери та

вихованні гармонійної, духовно багатої особистості. Зроблені у статті висновки можуть бути використані під час теоретичного обґрунтування та практичної розробки методики роботи з дітьми в хореографічному колективі та закладах естетичного напряму.

Ключові слова: емоційна сфера, хореографія, мистецтво.

Постановка проблеми. У сучасному світі технологічний прогрес допомагає суспільству рухатися вперед дуже швидкими кроками. Але, на жаль, рухаючись стрімко вперед у технологічному напрямку, люди дещо забувають про інші галузі, які також потребують постійного розвитку та змін. Однією з таких галузей є система освіти. На мою думку, не дивлячись на те, що система освіти і так зазнає майже щоденних оновлень, вона потребує більш глибоких змін. Загальною метою всієї галузі виховання має стати гармонійна, духовно багата особистість, яка зможе адекватно реагувати на всі тенденції потенційного розвитку, надавати оцінку будь-якій ситуації, мислити творчо (креативно) та зваживши на всі обставини, приймати рішення.

Але виховати таку особистість спираючись лише на ту систему освіти, яка є діючою в нашій країні, майже неможливо. Тому що, на жаль, вся освітня галузь більш направлена саме на здобуття теоретичних знань і дещо ігнорує емоційний розвиток дитини. Це великий недолік всієї системи освіти, оскільки саме завдяки добре розвиненій емоційній сфері особистість здатна краще налагоджувати стосунки з оточуючими, швидше знаходити вихід зі складного становища, а також більш цілеспрямовано керує своїми емоціями.

Можна стверджувати, що морально, естетично вихованою людиною є не той, хто тільки знає норми та правила поведінки, а той, у кого такі знання поєднуються з почуттями. Емоції, як суб'єктивні переживання, являють собою один з найвизначніших феноменів внутрішнього життя людини, тому проблема розвитку емоційної сфери є важливою для формування розвинутої, духовно багатої особистості. У систематизованому знанні емоційної сфери мають потребу низка галузей соціальної практики, але найважливіша з них – галузь виховання. При всій важливості інтелектуального осягнення та освоєння світу, у тому числі розкриття об'єктивної сутності добра і зла, саме емоції та почуття визначають головну лінію людської поведінки. Тому розвиток емоційної сфери людини є важливим фактором в управлінні становленням її особистості.

Аналіз актуальних досліджень. Одним із перших, хто почав займатися проблемами емоційного виховання учнів, був В.О. Сухомлинський. Говорячи про гармонію у вихованні особистості, він відмічає необхідність єдності емоційного й інтелектуального, емоційного й естетичного, емоційного й морального. Емоційна культура, естетичні смаки та громадські якості не можуть, за його переконанням, формуватися на ґрунті емоційної бідності; емоційне безкультур'я у ставленні до людей породжує егоїзм. Видатний педагог був упевнений, що школа стане майстернею гуманності, якщо буде вчити своїх вихованців відчувати відтінки думок і почуттів людей, їх емоційні стани. А виховати такі стани можливо тільки в різноманітній діяльності, у процесі багатогранного духовного життя, емоційного сприйняття навколишнього світу та творів мистецтва [5, с. 149].

Специфічну роль мистецтва у формуванні світогляду особистості відзначив видатний психолог і педагог Л.С. Виготський. Він вважав, що за допомогою мистецтва особистісні сфери залучаються до процесу здійснення суспільних цілей і завдань. Мистецтво – своєрідна модель людської культури, концентрований ідеал епохи, тому залучення до мистецьких цінностей впливає на розвиток потреби в активній діяльності за законами краси [1, с.163].

Таким чином, залучення дітей до мистецтва у різних формах, у тому числі до занять з хореографії, є актуальним завданням сучасної системи виховання та освіти, тому що в процесі художньої діяльності:

– розвивається креативність як універсальна загальна здібність до творчості, яка необхідна у будь-якій продуктивній діяльності;

– формується розуміння сутності процесу створення витвору мистецтва, здійснюється пізнання його глибинних ідей, адекватне сприйняття;

– підвищується рівень духовної культури дітей;

– ефективніше здійснюється процес саморозвитку, самовиховання та самоактуалізації особистості школярів;

– здійснюється знайомство дитини з національними та світовими надбаннями культури, які знайшли своє відображення у різних видах мистецтва;

– розвиваються розумові здібності учнів, їх інтелект;

– збагачується емоційна сфера і культура почуттів;

– розвиваються художні смаки, здібності, естетичні переваги.

К. Д. Ушинський стверджував, що людина більш «людина» у тому, «як вона відчуває, ніж у тому, як вона думає». Видатний педагог писав, що в людських емоціях проявляється характер не окремої думки, окремого рішення, а всього змісту душі та її строю [6, с. 239]. Аналіз накопичених результатів психолого-педагогічних досліджень дозволяє дійти висновку, що емоції розвиваються в діяльності, залежать від її змісту та структури, а також впливають на діяльність. У свою чергу активізація спілкування з мистецтвом в різних формах на різних етапах розвитку дитини необхідна через психофізіологічні та соціальні зміни кожного з періодів становлення особистості. За допомогою мистецтва дитина може побачити світ у минулому, теперішньому і майбутньому, виходячи за рамки особистісного досвіду. Сила мистецтва ще і в тому, що воно безпосередньо впливає на почуття і свідомість, оперуючи не абстрактними висновками, а живою силою прикладу.

Виклад основного матеріалу. Безумовно всі види мистецтва, будь-яка творча діяльність за допомогою свого широкого спектру засобів, прийомів та методів може вплинути на особистість та посприяти розвитку безпосередньо емоційної сфери. Але ми розглянемо саме хореографію як вид мистецтва, що має власні специфічні засоби та поєднує в собі гармонію людського тіла та багатого внутрішнього світу. Хореографічне виховання ми розглядаємо не лише як оволодіння професійними, технологічними навичками, а головним чином, як формування світогляду творця, виховання в нього почуття сучасності, вміння бачити життя творчо, розгадувати його вимоги, присвятити своє мистецтво вищим ідеалам.

Використовуючи невичерпні можливості пластики людського тіла, хореографія впродовж багатьох століть шліфувала і розробляла виразні танцювальні рухи. У результаті цього складного процесу виникла система власне хореографічних рухів, особлива художньо-виразна мова пластики, що становить творчий матеріал танцювальної образності. Відбираючи з невичерпного джерела, якою є народна танцювальна творчість, характерні виразні рухи, кожен хореограф осмислює їх по-новому пластично, поетично узагальнює, додає їм необхідну багатозначність і широту виразу.

Виразні рухи покладено в основу класичного танцю, відмінні риси якого покликані виражати пристрасний людський порив у височінь, активну спрямованість у незвідане, піднесеність, натхненність. Такий танець виявився здатним породити «душею виконаний політ», в якому на основі вигостреної танцювальної техніки в одне ціле зливаються воля, емоція і пристрасть [4, с.73].

Будучи мистецтвом загальнолюдським, тобто доступним без якого-небудь перекладу людям всіх рас і континентів, танець завжди несе в собі певне національне забарвлення. Проводячи аналогію з музикою, треба відмітити, що подібно до того, як музичні інтонації, народжені на основі реалістично життєвих інтонацій певної історичної епохи, носять яскраво виражений національний характер, так і пластичні танцювальні рухи набувають у того або іншого народу національної неповторної характерності. Мова пластики зрозуміла і доступна в тому «натуральному» вигляді, в якому її створює народ. Хореографія, як вища форма танцювального мистецтва, увібрала в себе риси національної специфіки, але ступінь співвідношення в ній національного і загальнолюдського має свої особливі закономірності, особливу форму заломлення. Якщо в народному танці національне виявляється більш опукло і наочно, то в академічному танці національна своєрідність присутня в значно меншій мірі.

Саме для правдивої реалізації хореографічних образів Н. В. Гоголь закликав хореографів не відриватися від рідного національного підґрунтя, вбирати його образи і світовідчування, мудрість і фантазію, свіжість і глибину, але ніколи не забувати про головну перевагу істинного художника — силу потужності художнього узагальнення, яка в свою чергу є головною зброєю реалістичного створення образу. Тут все залежить від самого хореографа: чи буде він бачити в народному танцювальному мистецтві архаїчне і застигле явище, або навпаки, явище, що розвивається разом із зростанням духовної культури всього народу [2, с. 236].

Хореографія – частина духовної культури, якій притаманні визначені засоби вираження характеру та емоцій. Рухи, жести, пози, міміка – це все лише зовнішній вираз змісту хореографічного тексту. Лише осінені думкою, вони перетворюються на образно-дійові елементи танцю.

Володіючи певним арсеналом рухів, балетмейстер повинен знати і добре відчувати де, як і для чого він їх використовує, в якому контексті вони звучать хореографічною мелодією, а в якому прозвучать дисонансом, завдадуть шкоди.

Але при заняттях з хореографії мало просто механічного відтворення рухів, необхідно проникнутись їх глибинним змістом, адже кожен рух – це крихітна часточка танцювальної культури, яка наділена своїм неповторним змістом та має своє емоційне забарвлення. Айседора Дункан писала: «Немає такого руху, такої пози, які були б прекрасними самі по собі. Будь-який рух буде прекрасним тільки тоді, коли він правдиво та щиро виражатиме почуття та думки. Вислів «краса ліній» сам по собі – абсурд. Лінія тільки тоді гарна, коли вона направлена до прекрасної мети». А. Дункан підкреслювала, що танець повинен бути природним продовженням людського руху, відображати емоції і характер виконавця, імпульсом для появи танцю повинна стати мова душі [3, с. 86]. У даному випадку метою кожного заняття з хореографії є саме смислове наповнення кожного руху та його правильне емоційне забарвлення. Звичайно, що в цьому дітям в першу чергу повинен допомогти педагог, який власним прикладом зобразить точність рухів та передасть емоції того чи іншого художнього образу. Та поступово в процесі навчання вихованці мають навчитися самостійно наділяти рухи, пози, елементи пластики певним змістом та емоційним станом.

Висновки. Саме завдяки втіленню подібних задумів у життя, створенню хореографічного образу в танці безпосередньо розвиватиметься емоційна сфера та збагачуватиметься духовний світ кожного вихованця. Адже так як і кожна людина не може жити без душі, то і хореографія не зможе існувати, якщо не збагачувати кожну композицію, кожен образ часткою почуттів, емоцій. Тому що кожен хореографічний твір – це ціле життя зі своєю драматургією, сюжетною лінією та образами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Виготський Л. С. Психологія мистецтва / Л. С. Виготський /. – М., 1965. С. 275.
2. Гоголь Н. В. Повне зібрання творів / Н. В. Гоголь /. – М., 1987. – 432 с.
3. Дункан А. Моє життя; Шнейдер І. Зустрічі з Єсеніним: Спогади. – К.: Мистецтво, 1989. – 349 с.

4. Красовська В. М. Про класичний танець, / в кн. Н. Базарова, В. Мей. Азбука класичного танцю. – Л., 1983.
5. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Сухомлинський В. О. Вибр. твори: в 5 т. – К., 1976. – Т. 1.
6. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 6 / Сост. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990. – С. 8 – 498.

УДК 371.71

Суворова С. В.

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті здійснюється аналіз процесу формування здорового способу життя особистості. Розкрито сутність поняття «здоров'я» з точки зору філософії, валеології, психології та педагогіки. Прослідковано взаємозв'язок здоров'я людини з її способом життя, що виражається в понятті «здоровий спосіб життя».

Постановка проблеми. У будь-якому суспільстві, побудованому на гуманістичних і демократичних засадах, здоров'я людини є вищою цінністю, найважливішим надбанням держави. Сучасні соціальні негаразди, економічна криза в державі в останні роки негативно позначились на здоров'ї української нації взагалі, а найбільшого занепокоєння викликає стан фізичного, соціального та емоційного самопочуття дітей та молоді.

Аналіз актуальних досліджень. Для сучасних досліджень проблем формування здорового способу життя в Україні є характерним різноаспектний підхід. Філософський та соціальний аспект формування здорового способу життя дітей та молоді відображено у працях А. Бойко, Н. Гундарова, В. Крюкова, Ю. Лисицина, О. Сахно, Л. Сущенко. Медико-біологічний аспект розроблено у дослідженнях М. Амосова, Н. Борисенко, В. Єренкова, А. Мартиненко, А. Хрипкової. У наукових працях В. Оржиховської, Є. Буліча, Т. Бойченко, С. Юрочкіної, С. Свириденко,

І. Медчука, М. Гамезо, С. Рубінштейна висвітлюється психолого-педагогічний аспект формування здорового способу життя особистості.

Мета статті. На підставі аналізу психолого-педагогічної та валеологічної літератури розкрити сутність процесу формування здорового способу життя особистості.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових досліджень свідчить, що здоров'я людини є складним феноменом глобального значення, який розглядається багатьма галузями науки, але попри значну кількість публікацій здоров'язберігаючого спрямування, автори все ж користуються визначенням цього явища, запропонованим ВООЗ (Всесвітня організація охорони здоров'я) ще у 1948 р. Зокрема, у Преамбулі Статуту ВООЗ зазначається, що «здоров'я» – це «стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб або фізичних вад» [5, 25].

Розглядаючи здоров'я як філософську категорію, треба звернутися до певних критеріїв, усталених у методологічних дослідженнях. Так, за онтологічним критерієм здоров'я є необхідною умовою буття людини, що виявляється в оздоровчій стратегії та оздоровчому імперативі функціонування організму людини. Про дотримання лінгвістичного критерію свідчить те, що слово «здоров'я» є в усіх мовах світу. Оскільки щоденне життя людини – це низка застережних дій на основі безумовних та умовних рефлексів, можна стверджувати про відповідність поняття «здоров'я» онтологічному критерію. Беззаперечним є твердження, що продукування людством знання про здоров'я у вигляді різнорівневих блоків інформації (ідей, гіпотез, концепцій, законів, закономірностей, принципів, теорій, методів, методик) відбувається здавна й щодня, його масив зростає, а отже, задовольняється й когнітивний критерій. Крім того, здоров'я є предметом вивчення таких галузей науки, як медицина, антропологія, соціологія, психологія, педагогіка і, насамперед, валеологія, тобто це поняття є філософською категорією і за епістемологічним критерієм [1, 6].

Отже, на відміну від уже відомого нам визначення «здоров'я» (стан повного фізичного, душевного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб і фізичних вад), його треба сприймати ще й як

філософську категорію: не лише як стан, а й як процес та явище, взаємоузгодженість та взаємозумовленість фізичної, психічної, соціальної та духовної складових [1].

Останнім часом зросла кількість вчених (В. Анан'єв, І. Бех, Ю. Бойчук, Е. Вакуленко та ін.), що вивчають здоров'я людини як якість повноцінного людського життя. Вони розглядають його у чотирьох взаємопов'язаних між собою складових – фізичної, духовної, психічної та соціальної. Фізичне здоров'я характеризується особливостями анатомічної будови тіла, рівнем фізичного розвитку органів і систем організму, тобто здатністю зберігати та використовувати своє тіло. Духовне здоров'я включає в себе рівень свідомості, особливості світогляду, життєвої самоідентифікації, ставлення до сенсу життя, оцінку власних здібностей і можливостей. Психічне здоров'я – суб'єктивна здатність людини адекватно реагувати на внутрішні та зовнішні подразники, уміння врівноважувати свої стосунки з навколишнім світом**.** Соціальне здоров'я будується на взаємовідносинах із соціумом залежно від цінностей та мотивів поведінки індивіда і зумовлене характером та рівнем економічної, політичної, соціальної та духовної сфер суспільного життя [10, 160].

Однак ці чотири складові здоров'я не дають повного та чіткого визначення поняттю, тому існує необхідність дати визначення «здоров'я» з точки зору інших наук.

З валеологічної точки зору, здоров'я – це природний динамічний стан організму, який характеризується високим енергетичним потенціалом, оптимальними адаптаційними реакціями на зміни умов довкілля, що забезпечує гармонійний фізичний, духовний і соціальний розвиток особистості, її добре самопочуття, ефективну протидію захворюванням, повноцінне життя та активне довголіття [2, 17].

Під психологічним здоров'ям відомий психолог А.Маслоу виділяє спрямованість до самоактуалізації, тобто людина повинна розуміти саму себе та прагнути до гуманістичних цінностей [3, 45].

З педагогічної точки зору, здоров'я людини у зрілому віці в більшій мірі залежить від того, як сполучається повноцінне харчування з іншими факторами режиму в роки дитинства та ранньої юності. Тобто сполучення

здорового повноцінного харчування з працею, відпочинком, свіжим повітрям, розумним та постійним загартовуванням організму [6, 30].

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури з проблем здоров'я людини можна сказати, що здоров'я в значній мірі пов'язане зі способом життя. При цьому під поняттям «спосіб життя» у філософському розумінні треба розуміти синтетичну характеристику сукупності типових видів життєдіяльності людей (індивідів та соціальних утворень) у поєднанні з умовами життя суспільства. Спосіб життя охоплює всі сфери суспільства: працю і побут, суспільне життя і культуру, поведінку (стиль життя) людей та їх духовні цінності. Тобто поведінка, або стиль життя, є одним із найважливіших елементів способу життя в цілому, який не може не впливати на здоров'я окремої особи або на здоров'я тих чи інших соціальних груп населення [8].

Взаємозв'язок між способом життя та здоров'ям найбільш повно виражається в понятті «здоровий спосіб життя». Більшість науковців до основних складових здорового способу життя відносять: збалансоване харчування, оптимальний рухомий режим, відмову від шкідливих звичок, сприятливий психологічний настрій у суспільстві, бажання опанувати мистецтво бути здоровим**,** дотримання режиму праці і відпочинку, раціональне харчування, самоконтроль за станом здоров'я, профілактику наркоманії, токсикоманії та алкоголізму, статеве виховання і сексуальну культуру, профілактику ВІЛ, особисту гігієну [4;5;8].

Формування здорового способу життя, на думку науковців Українського інституту соціальних досліджень, визначається як процес застосування зусиль для сприяння поліпшенню здоров'я і благополуччя взагалі, зокрема ефективній соціальній політиці, розробці цільових програм, наданню відповідних послуг, які можуть підтримати та поліпшити наявні рівні здоров'я, дати людям змогу посилити контроль над власним здоров'ям і покращити його [9, 186].

Зарубіжними вченими (М. Гудстат, М. Лалонд, Л. Піндер, І. Рутман) формування здорового способу життя розглядається як самостійна наукова дисципліна, котрій притаманні всі відповідні компоненти. Взагалі світовою спільнотою «формування здорового способу життя» визначається як процес запровадження зусиль для сприяння поліпшенню здоров'я і

благополуччя взагалі, зокрема ефективних програм, послуг, політики, які можуть підтримати та поліпшити існуючі рівні здоров'я, дати людям змогу посилити контроль над власним здоров'ям і покращити його.

На соціально-філософський рівень щодо формування здорового способу життя у своїх дослідженнях вийшла Л. Сущенко. Вчена використовує поняття «соціальні технології культивування здорового способу життя». За своєю природою соціальна технологія є системою настанов, що обумовлюють стан світогляду певної людини, та випливаючий з цього світогляду алгоритм конкретних дій. Алгоритм соціальних технологій є формою, а оздоровчі системи і програми – змістом процесу культивування здорового способу життя людини. Алгоритм містить три основні елементи: соціальну діагностику, соціальне проектування, соціальну оптимізацію. Соціальні технології повинні мати системний, цілеспрямований, усвідомлений і доцільний вигляд. Вони є продуктом свідомої діяльності фахівців – валеологів, педагогів, соціологів, медиків [7, 169].

Основним змістом соціальної діяльності щодо формування здорового способу життя є розробка і реалізація різноманітних проектів різного спрямування, рівня та обсягу, які спираються на певні передумови, мету, принципи, стратегії, механізми, обумовлені формуванням здорового способу життя як науковою дисципліною і мають на меті покращення здоров'я окремих осіб, груп людей, спільнот, країн.

Висновки. Отже, розкривши основні складові здорового способу життя, можна узагальнити, що під цим поняттям треба розуміти спосіб життєдіяльності людини, метою якого є формування, збереження і зміцнення здоров'я. Відповідно формування здорового способу життя особистості є цілеспрямованим виховним процесом, який направлений на прищеплення людині навичок ведення здорового способу життя, що включає дотримання норм гігієни та санітарії у повсякденному житті, відсутність шкідливих звичок, заняття фізичною культурою, дотримання правил харчування та здорового відпочинку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойченко Т. Є. Здоров'язберігаюча компетентність як ключова в освіті України/ Т. Є. Бойченко // Основи здоров'я і фізична культура. – 2008. – № 11 – 12. – С. 6 – 7.

2. Валецька Р. О. Основи валеології : Підручник / Р. О. Валецька. – Луцьк: Волинська книга, 2007. – 348 с.
3. Гуманистическая и трансперсональная психология : [хрестоматия] / [сост. К. В. Сельченок]. – М. : А.С.Т., 2000. – 256 с.
4. Лозинский В. П. Учитесь быть здоровыми / В. П. Лозинский. – К. : Центр здоровья, 1993. – 160 с.
5. Лях В. В. Моделювання та впровадження програм щодо формування здорового способу життя / В. В. Лях, Т. Л. Лях // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 5. – С. 24 – 36.
6. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа / В. А. Сухомлинский. – М. : Просвещение, 1969. – 400 с.
7. Сущенко Л. П. Соціальні технології культивування здорового способу життя людини / Л. П. Сущенко – Запоріжжя: ЗДУ, 1999. – 308 с.
8. Файчук О. Л. Формування здорового способу життя особистості: історико-теоретичний аспект [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://lib.chdu.edu.ua/
9. Формування здорового способу життя: [навч. посібн. для слухачів курсів підвищення кваліфікації державних службовців / [упорядн. О. Яременко, О. Вакуленко, Л.Жаліло, Н.Комарова та ін.]. – К.: Український ін-т соціальних досліджень, 2000. – 186 с.
10. Яременко О. О. Формування здорового способу життя: стратегія розвитку українського суспільства / О. О. Яременко, О. В. Вакуленко // Державний інститут проблем сім'ї та молоді : УІСД, 2004. – 160 с.

УДК [378:37.03].009

Шевченко І. І.

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

КОНФЛІКТИ У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розглянуто сутність поняття «конфлікт» та «конфліктологічна компетентність керівника навчального закладу». Проаналізовано основні причини конфліктів у педагогічному колективі загальноосвітнього навчального закладу. Визначено класифікацію конфліктів у педагогічному колективі навчального закладу за різними критеріями.

Постановка проблеми. На сьогодні теоретики управління визнають, що повна відсутність конфлікту всередині організації – умова не тільки неможлива, але і не бажана. Управління конфліктами, як і управління

персоналом у цілому, повинно здійснюватися з урахуванням складності та багатоаспектності трудових відносин у всіх напрямах та між всіма ланками організації. Конфліктам і проблемам конфліктної взаємодії в управлінні присвячені численні дослідження представників різних наук, зокрема соціології, соціальної й організаційної психології, психології управління.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичні та експериментальні аспекти дослідження сучасних поглядів на проблему конфліктів в організаціях відображені в працях як вітчизняних, так й зарубіжних вчених: А. Анцупова, О. Бандурка, Н. Грішина, Л. Ємельяненка, Х. Лейсі, М. Пірена, Л. Цой, А. Шипілова та ін. Незважаючи на те, що означена проблематика знайшла своє висвітлення у низці наукових праць, деякі її аспекти, що стосуються виявлення та аналізу чинників міжособистісних конфліктів у педагогічному колективі, залишаються недостатньо дослідженими.

Метою дослідження є чітке визначення сутності поняття «конфлікт», «конфліктологічна компетентність керівника навчального закладу» та аналіз основних причин конфліктів у педагогічному колективі ЗНЗ.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо значення терміна «конфлікт». Конфлікт – це стосунки між суб'єктами соціальної взаємодії, які характеризуються протиборством за наявності протилежних мотивів (потреб, інтересів, цілей, ідеалів, переконань) чи суджень (думок, поглядів, оцінок) [1].

Конфлікт – це зіткнення протилежно спрямованих, несумісних одна з одною, тенденцій у свідомості окремого індивіда, у міжособистісних стосунках індивідів чи груп людей, яке (зіткнення) супроводжується негативними емоційними переживаннями [3]. Сторонами конфлікту виступають суб'єкти соціальної взаємодії, інтереси яких порушено безпосередньо, або суб'єкти, які явно або неявно підтримують конфліктерів. Предмет конфлікту – об'єктивно наявна чи уявна проблема, що слугує причиною протиборства між сторонами (проблема влади, взаємин, першості співробітників, їхньої сумісності). Це саме та суперечність, яка є причиною виникання конфлікту [3].

Конфлікти можна класифікувати за різними критеріями. Розглянемо їх докладніше.

За *факторами*, що їх спричинили, розрізняють:

– ділові конфлікти – орієнтація в конфлікті на об'єкт (тобто в його основі лежать об'єктивні фактори); такі конфлікти, як правило, успішно й швидко вирішуються;

– емоційні конфлікти – зазвичай базуються на складних міжособистісних стосунках та інших неявних суб'єктивних факторах (орієнтація на предмет). Такі конфлікти відбуваються в емоційному розпалі пізнього ступеня, зазвичай деструктивні, вирішуються складно [3].

За кількісними характеристиками залучення до них учасників конфлікти поділяються на внутрішньоособистісні, міжособистісні, внутрішньогрупові, міжгрупові.

Відповідно до складної структури моделі діяльності особистості доцільно міжособистісні конфлікти в педагогічному середовищі класифікувати таким чином: когнітивні, мотиваційні, діяльнісні, організаційні.

У процесі управління педагогічним колективом загальноосвітнього навчального закладу найчастіше виникають такі типи конфліктів [4]:

– міжгрупові (інтергрупові), які виникають між соціальними групами, причому як усередині певної організації, так і при її взаємодії з оточенням (конфлікт між двома неформальними групами в одній школі або конфлікт між гімназією та «звичайною» школою в мікрорайоні);

– внутрішньо-групові – конфлікти, які виникають всередині групи, зокрема між конкретною особою й групою (наприклад, між новим директором школи та «старим» педагогічним колективом);

– міжособистісні (інтерперсональні), які виникають між двома особами (наприклад, між двома вчителями, між директором та його заступником);

– внутрішньоособистісні (інтраперсональні), які виникають на рівні однієї особистості (наприклад, на рівні безпосередньо директора школи або конкретного вчителя).

До основних чинників, що спричиняють конфлікти в освітніх організаціях, належать [4]:

– у діяльності працівників: скорочення рівня заробітної плати, збільшення обсягу роботи; небажання виконувати нові види діяльності;

необхідність кардинально перебудовувати свою роботу; відчуття невизначеності та невпевненості; недостатність інформаційного забезпечення;

– у діяльності керівників навчальних закладів: погіршення взаємин із працівниками; неуважність до їхніх думок, пропозицій, вимог і побажань; схильність до агресивного керівництва;

– у діяльності навчальних закладів: низький рівень матеріально-технічного забезпечення навчально-виховного процесу; відсутність можливостей для стимулювання праці педагогічних працівників.

Висновки. Виходячи із вищенаведеного та з огляду на результати проведеного дослідження, доцільно сформулювати низку висновків.

З метою попередження конфліктів у педагогічному середовищі ЗНЗ важливим моментом є комплексне і системне вивчення й аналіз факторів, які підвищують імовірність виникнення міжособистісних конфліктів. Ці фактори важливо враховувати у роботі керівнику і вчителю ЗНЗ.

До них належать:

– особистісні індивідуально-психологічні особливості членів педагогічного колективу;

– особливості когнітивної сфери членів педагогічного колективу; – мотиви, цілі, цінності як окремих членів педагогічного колективу, так і переважаючі в закладі в цілому;

– формальна й неформальна структури педагогічного колективу; – стиль лідерства у педагогічного колективу;

– наявність мікрогруп і характер відносин між ними та їх лідерами тощо.

Отже, можна зазначити, що вивчаючи сутність, фактори, що їх спричиняють і методи вирішення конфліктів, керівник та педагогічний колектив створюють позитивний мікроклімат в навчальному закладі, що, у свою чергу, безпосередньо впливає як на успішність навчально-виховного процесу, так і на самопочуття вчителів у педагогічному колективі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Голобородько Г. П. Формування навичок діяльності з попередження та вирішення конфліктів у процесі професійної освіти майбутніх менеджерів / Голобородько Г. П., Щербак О. Г. : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http: // www.confcontact. com/Okt/32_Golob.htm.

2. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти / Л. М. Карамушка // Монографія. – Київ : Ніка-центр, 2000. – 332 с.
3. Мескон М. Х. Управление конфликтами, изменениями и стресами / Мескон М. Х. Основы менеджмента : пер. с англ.. / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М. : Дело, 1992. – С. 516 – 562.
4. Пірен М. І. Основи конфліктології : навч. посібник / М. І. Пірен. – К. : Інст. психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 1997. – 270 с.

Наукове видання

Наукові пошуки

Збірник наукових праць молодих учених

Збірник засновано у 2009 році
Випуск 14

Суми : Вид-во СумДПУ, 2016 р.
Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Відповідальний за випуск ***А. А. Сбруєва***
Комп'ютерна верстка ***О. Л. Суріна***

Здано в набір 20.12.2016. Підписано до друку 23.12.2016.
Формат 60x84x16. Гарн. Calibri. Друк. ризограф. Папір офсет.
Умовн. друк. арк. 10,2. Обл.-вид. арк. 9,7.
Тираж 300. Вид. № 74.

Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка
40002, м. Суми, вул. Роменська, 87

Виготовлено у видавництві СумДПУ імені А. С. Макаренка