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 13

Суми
Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка
2015

УДК 37(082)
ББК 74.58
Н 34

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

Редакційна колегія:

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

Н 34 Наукові пошуки : зб. наук. пр. молодих учених. Вип. 13 / за ред. проф. А. А. Сбруєвої. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – 284 с.

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

УДК 37(082)
ББК 74.58

© Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

Бараник А. І., Манько А. П. Особливості педагогічного гуманізму Франсуа Рабле 6
Гаркавець О. М. Трудове виховання в педагогічній спадщині Ж.-Ж. Руссо 11
Кісельова М. І., Пероганич М. О. Особливості оцінювання навчальних досягнень в Україні 15
Кравченко В. В. Виникнення університетів в Європі в епоху Середньовіччя: історико-педагогічний аспект 22
Левенець О. О. Личкун С. В. Іноземні мови в Острозькій колегії та в Києво-Могилянській академії (кін. XVI – поч. XIX ст.): історико-педагогічний аспект 26
Михайличенко І. В., Михайличенко С. Е. Професійний розвиток учителів у Франції 29
Мінько Д. С. Естетичне виховання у братських школах України 39
Радченко О. О. Система морального виховання в педагогічній спадщині Й. Г. Песталоцці 44
Уткіна В. С., Щербак Я. А. Витоки сімейної педагогіки у Великій Британії 48
Цилюрик О. М., Шевченко В. О. Постать Михайла Грушевського в українській педагогіці 54

РОЗДІЛ ІІ. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ ТА ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

Борисенко А. О. Комунікативна компетентність керівника навчального закладу: сучасні підходи до визначення сутності 59
Ведмеденко О. С. Зміст знань майбутніх учителів вищого педагогічного навчального закладу про фізичне здоров’я школярів 63
Гриб Т. О. Здоров’я студентів вищого навчального закладу як педагогічна проблема 68
Живодьор В. Ф. Актуальні проблеми сучасної системи підвищення кваліфікації вчителів 76
Іваненко Б. М. Соціально-психологічні методи управління педагогічним колективом 83

Клименченко Т. В. Фізичне виховання у вищих навчальних закладах: аналіз основних положень 86
Ліфінцев І. Д. Мотивація студентів вищого навчального закладу до занять фізичною культурою 93
Мелюшкина В. В. Формування фізкультурно-спортивного інтересу студентів ВНЗ: основні аспекти вирішення проблеми 100
Рубаненко А. В. Методи фізичного виховання студентів ВНЗ 107
Самохвалова В. Ю. Особистісно-орієнтований підхід у формуванні фізичної культури студента ВНЗ 114
Тарабан С. М. Формування фізичної культури підлітків в умовах шкільного спортивного клубу як педагогічна проблема 121
Харченко Р. М. Проблема пошуку шляхів оптимізації фізичного виховання студентів ВНЗ 126

РОЗДІЛ III. ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Величко Н. А. Теоретичні аспекти лідерства в навчально-виховному процесі ЗНЗ..... 131
Головач І. А. Дослідження особливостей міжособистісних стосунків в педагогічному колективі..... 136
Лисюк В. В. Роль організаційної культури в управлінні навчальним закладом 140
Павлиш Л.В. Професійна компетентність учителя початкової школи як педагогічна проблема 146

РОЗДІЛ IV. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Гаврутенко А. Детермінанти соціально-педагогічної профілактики абортів серед підлітків 151
Гречка М. С. Соціально-педагогічна робота з дистантними сім’ями військовослужбовців 156
Доля В. Ю. Поняття і сутність покарань, не пов’язаних із позбавленням волі 162
Заболотна Г. Дистантна сім’я: сутність та причини її виникнення..... 168
Зрядна А. Л. Сутнісні характеристики соціально-педагогічної підтримки вихованців закладів інтернатного типу 174

Мирошниченко Н. В. Теоретичні аспекти роботи соціального педагога з батьками, які виховують дитину з особливими потребами 180
Савченко М. О. Формування соціальної активності молодших школярів: екологічне та моральне виховання..... 185

РОЗДІЛ V. ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ: ПОШУКИ ІННОВАЦІЙНИХ РІШЕНЬ

Авраменко Ю. І. Лідерство: теорії та типи 191
Бабюк А. В. Внутрішня мотивація професійного самовизначення особистості 197
Григорчук Л. В. Психофізіологічні основи образного мислення в дітей молодшого шкільного віку 201
Гулакова Л. М. Психологічний аналіз професійного вигорання вчителів..... 204
Долгозвяга О. О. Особливості професійного вигорання вчителів 208
Жук Я. П. Типологізація конфліктів у педагогічному колективі..... 213
Коваленко В. В. Психологічні особливості стресостійкості вчителів старших класів..... 217
Ковбаса І. М. Особливості мотивації до успіху вчителів..... 222
Костюкова І. О. Розвиток понятійного мислення в дітей молодшого шкільного віку 227
Лакатош Я. М. Прояв комплексу неповноцінності у кризові періодів життя особистості 230
Левіт В. Д. Особливості я-концепції у працівників освітньої галузі..... 234
Луговой В. Ю. Особливості мотиваційно-ціннісної сфери педагогів 238
Овчаренко А. М. Психологічні особливості внутрішньо-особистісних конфліктів вчителів 243
Попова І. С. Проблема трудового навчання і трудової підготовки учнів різної статі в педагогічній науці 247
Сема Н. М. Психічний розвиток дошкільника 253
Сивокозова І. В. Вплив атрибутивного стилю на рівень «емоційного вигорання» працівників реабілітаційного центру..... 256
Скрипка В. В. Психоаналітичний вимір сили духу спортсменів 260
Степаненко В. В. Особливості стресостійкості військовослужбовців..... 263
Тимошенко О. В. Причини порушення розвитку мислення в молодших школярів..... 268
Усікова М. О. Теоретичний аналіз наукових підходів до дослідження емоційного інтелекту..... 272
Шова А. С. Страх перед невдачею у професійній діяльності вчителів 277

РОЗДІЛ І. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК371.4:165.742 (44) Рабле

А. І. Бараник, А. П. Манько
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНГО ГУМАНІЗМУ ФРАНСУА РАБЛЕ

У статті проаналізовано концепцію гуманізму одного з перших французьких гуманістів епохи Відродження – Франсуа Рабле. Розкрито характерні особливості педагогічних ідей раннього Гуманізму Франції, особливу увагу приділено гуманістичному вихованню особистості.

Ключові слова: *гуманізм, епоха Відродження, педагогіка гуманізму.*

Постановка проблеми. Ключовим напрямом реформування сучасної освіти в Україні є її всебічна й послідовна гуманізація та гуманітаризація, впровадження новітніх технологій навчання й виховання молоді, вироблення в неї національної самосвідомості, ментальності. З огляду на це особливий інтерес для вітчизняної педагогічної науки становить досвід Франції, яка має сформовані традиції в галузі усвідомлення та практичного втілення в різних сферах суспільного життя свободи кожної окремої людини, автономності й самостійності її особистості, визнання за нею права на індивідуальність, незалежність і самодіяльність.

Аналіз актуальних досліджень. Становлення й розвиток поглядів західноєвропейських гуманістів епохи Відродження на людину та її виховання досліджували Л. Денисова, А. Дживелегов, А. Джуринський, В. Кравець, О. Кудрявцев, В. Кузнєцов, Н. Ревякіна, А. Піскунов.

Мета статті – дослідити характерні особливості педагогічного гуманізму Рабле, специфіку його поглядів на людину та її виховання.

Виклад основного матеріалу. Назва нової епохи походить від французького слова Ренесанс (фр. Renaissance), що в перекладі означає

«відродження». Епоха пізнього середньовіччя ознаменувалася пробудженням («відродженням») інтересу до культурного спадку античних народів, висуненням ідеалу вільної, всебічно розвинутої особистості, повагою до людини, вірою в її сили та можливості. У суспільстві виникає атмосфера, в якій починають високо цінувати особистість, стимули й мотиви її дій, знаходять розуміння нові норми поведінки. Ця нова психологічна атмосфера, соціальні й культурні зрушення в містах стали сприятливим середовищем, у якому народжувалася гуманістична ідеологія [3, 7]. Усі ці риси епохи Відродження знаходили відображення у творах мислителів і визначали характер педагогічних ідей гуманізму.

Найвизначнішим художником французького Ренесансу й одним з перших найвидатніших представників нових поглядів на людину та її виховання у Франції був Франсуа Рабле (Francois Rabelais) (1494–1553 рр.). Письменник-гуманіст у знаменитому романі «Гаргантюа і Пантагрюель» показав блискучу сатиру на середньовічну освіту й виховання. А. Дживелегов називає його роман захопленим гімном новому знанню й новій освіті, тріумфальною програмою гуманістичної науки [3, 2]. У веселому, зухвалому та розумному романі, що став справжньою енциклопедією французького життя XVI ст., який поєднав у собі народні традиції з блискучою гуманістичною культурою й ученістю, – зазначає Н. Ревякіна, – Рабле висловлює свій погляд на світ, суспільство, людину, на виховання, втілюючи свої ідеї в художню форму шаржу, гротеску, буфонади [3, 310].

Концепцію гуманізму Рабле можна подати у вигляді таких основних положень.

По-перше, людину розглянуто як частину природи, що посідає центральне місце у світобудові. Філософ, як і всі західноєвропейські гуманісти епохи Відродження, по-новому дивиться на природу людини. Але ідею про безсмертя людини Рабле обґрунтовує словами Гаргантюа: «Серед тих дарунків, щедрот і переваг, якими творець світу, всемогутній Господь спочатку наділив і прикрасив природу людську, вищою й найрідкіснішою якістю уявляється мені те, завдяки чому природа наша в смертному своєму

стані може досягти своєрідного безсмертя і в минулому житті увіковічити ім'я своє й сім'ї, і відбувається це через потомство, яке народжується нами в законному шлюбі» [5, 234]. Цілком очевидно, що філософська педагогічна антропологія Рабле в кінцевому підсумку актуалізує людину, яка діє з власної волі на благо всього створеного. Ці міркування засвідчують, що гуманістичний антропоцентризм в епоху французького Відродження визнавав самостійно й творчо мислячу людину, яка гідно виконує своє призначення на Землі.

По-друге, людину Рабле проголошує головним об'єктом пізнання філософії і всіх наук. У своєму «маніфесті гуманістичного виховання», прекрасному й наповненому серйозністю листі Гаргантюа до сина, Рабле закликає молодь удосконалюватися в науках і чеснотах. Він пише про те, що метою гуманістичного виховання є чудове знання мов, розвиток у собі нахилів до вільних наук (геометрії, арифметики й музики), вивчення всіх законів астрономії, книги грецьких, арабських і латинських медиків [5, 320].

Ф. Рабле можна назвати першим теоретиком гуманістичного виховання у Франції. У своєму романі «Гаргантюа і Пантагрюель» Ф. Рабле дотепно викривав вади середньовічного виховання й навчання.

Крім того, що Рабле поставив людину в центр світобудови й пізнання, зазначає Н. Ревякіна, він пов'язав нерозривними узами знання й моральність, що в цілому визначило педагогічний характер гуманізму [3, 25]. Головною метою виховання відтепер є досягнення «найвищої досконалості не тільки в чеснотах, доброзичливості й мудрості, але й в усіх сферах вільного та благородного знання» [5, 245]. Словами Гаргантюа, який з повчальними настановами звертається до свого сина, філософ, звертаючись до молодого покоління, мовить: «...Я заклинаю тебе витратити свою молодість на вдосконалення в науках і чеснотах» [5, 345].

Під чеснотою гуманісти розуміли виховання в дітях позитивних моральних якостей. Філософ повторює слова премудрого Соломона і говорить: «Мудрість у порочну душу не входить, знання ж, якщо не мати совісті, здатне лише згубити душу» [5, 123]. А високоморальні люди завжди активні, проявляють себе у вчинках, звернені до людей, людяні. Тому Рабле,

як і всі гуманісти його епохи, стверджує, що моральне виховання одночасно є гуманним, соціальним і громадянсько-патріотичним [3, 30]. Перш ніж простежити особливості становлення моральної гуманної особистості за Рабле, звернемо увагу на надзвичайно новий для того часу й цікавий погляд мислителя на характер наук і на той зміст та обсяг знань, які повинен засвоїти кожний індивідуум для гідного продовження життя.

Отже, гуманістична система освіти була представлена передусім гуманітарними дисциплінами, науками про людину, у сфері яких народжується нове розуміння людини. У цій перевазі в освіті гуманітарного циклу наук полягає особливість освітньої політики епохи Відродження.

Найбільш важливим елементом у гармонійному розвитку особистості, на думку Рабле та всіх західноєвропейських гуманістів, стає моральне виховання. Особливо важливим для виховання моральної людини є, за Рабле, класичний характер освіти, в основі якої античне вчення – вивчення давніх мов і літератури. Християнство ж збагачувало гуманістичну ідеологію духовно й таким чином посилювали моральне начало. Читаючи уривки зі Святого Писання, Гаргантюа часто переймався особливим благоговінням і любов'ю до Бога, славив його та молився йому, тому що воно відкривало перед ним його велич і мудрість невичерпну [5, 87]. У своїх повчаннях до сина, Гаргантюа пише: «Ти повинен шанувати, любити й боятися Бога, спрямовувати до нього всі свої думки й надії, і, пам'ятаючи про те, що віра без добрих справ є мертвою, приліпитися до нього й жити так, щоб гріх ніколи не роз'єднував тебе з ним» [5, 234].

Думка Рабле про те, що головний шлях гуманістичного виховання лежить через знання, які здобувають не тільки з книг, але й шляхом спостереження та безпосереднього ознайомлення з речами, які вивчають (у праці, грі, на прогулянці, за обідом), не втратила своєї актуальності й сьогодні.

Рабле визнає користь праці, особистих зусиль учня, самонавчання й самовиховання. На перший план у виховному процесі виходить дисципліна, методичні вправи й щоденна праця. У своєму зверненні до нащадків Рабле наставляє їх на те, щоб вони удосконалювались невпинно й не заривали в землю талантів, якими наділив їх Господь [5, 321].

Зауважимо, що в основу нової гуманної освіти й виховання Рабле були покладені принципи гуманних методів формування особистості. Навчання, на його думку, повинно відбуватися в ігровій формі; найкраще будувати систему освіти так, щоб той, кого виховують, не розрізняв, де починається навчання й де закінчується відпочинок; і найкраще, коли відпочинок і навчання так чергуються між собою, що й те й інше сприймає з великою радістю той, кого виховують. Це було поглядом всієї нової культури виховання й освіти в епоху Відродження у Франції [3, 213].

Велике значення для формування гармонійної особистості гуманісти надавали фізичному вихованню. Новий вихователь піклується про те, щоб зробити з Гаргантюа сильну, різнобічно виховану й освічену людину. Мету фізичного виховання гуманісти вбачають у тому, щоб виховати не тільки фізичну й душевно здорову та міцну людину, але й у тому, щоб підготувати доблесного й мужнього захисника вітчизни.

У гуманістичному вихованні не допускалося ніякого авторитаризму, примусу й тілесних покарань. У заняттях Гаргантюа не було нічого примусового.

Висновки. Результати нашого дослідження дозволяють стверджувати, що піддаючи різкій критиці середньовічне навчання й виховання, Франсуа Рабле розглядає людину як частину природи й найвищу цінність у світобудові. Він вірить у її природні можливості й ставиться з великою часткою іронії до божественного провидіння.

Педагогічний характер гуманізму Рабле полягає в гармонійному всебічному розвитку особистості; в урахуванні природних і вікових особливостей дитини; в поглибленні та поширенні змісту освіти; в піднесенні ролі морального виховання та в поєднанні його зі знанням; в наданні переваги самонавчанню й самовихованню особистості; в піднесенні ролі вчителя-гуманіста в суспільстві та в удосконаленні гуманних методів навчання.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні ідей гуманізму в філософсько-педагогічних концепціях французьких просвітителів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кравець В. Історія класичної та зарубіжної педагогіки та шкільництва : навч. посіб. для студ. педагогічних навчальних закладів / В. Кравець – Тернопіль, 1996. – 436 с.

2. Веджо М. О. воспитании детей и об их достойных нравах / М. О. Веджо ; сост. вступ. статьи и коммент. Н. В. Ревякиной, О. Ф. Кудрявцева // Образ человека в зеркале гуманизма : мыслители и педагоги епохи Возрождения о формировании личности (XIV-XVII вв.). – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 214 с.

3. Рабле Ф. Гаргантюа й Пантагрюзль / Ф. Рабле ; пер. с франц. Н. Любимова. – М., 1973. – 345 с.

УДК 37.035.3:37(09)(44)

О. М. Гаркавець

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ Ж.-Ж. РУССО

В умовах реформування освіти в Україні та пошуку шляхів підготовки випускників шкіл до трудового життя за світовими стандартами, досвід вітчизняних та зарубіжних педагогів у справі трудового виховання дітей становить як теоретичний, так і практичний інтерес. Тому у статті розглянуто систему трудового виховання Ж.-Ж. Руссо, сформульовано основні положення та новаторські елементи трудового виховання.

Ключові слова: *трудове виховання, педагогічна система, педагогічна спадщина.*

Постановка проблеми. Головним завданням у Законі «Про освіту» визначено «всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства.., підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями» [1]. Входження України до європейської спільноти зумовлює необхідність удосконалення педагогічного процесу в цілому, та трудового виховання зокрема, як складової процесу формування гармонійно розвинутої особистості. Для успішного покращення сучасного процесу трудового виховання доцільно звернутись до досвіду минулого, зокрема педагогів доби Просвітництва. Одним із найвидатніших представників цього періоду є Жан-Жак Руссо.

Отже, актуальність нашого дослідження зумовлюється зростанням існуючих вимог до педагогічного процесу загалом і до якості трудового виховання в школі, а також необхідністю пошуку нових та вдосконалення сучасних шляхів, форм, методів і засобів трудового виховання.

Аналіз актуальних досліджень. Хоча праць, присвячених характеристиці поглядів Ж.- Ж. Руссо на трудове виховання немає, окремі питання є предметом досліджень, здійснених вітчизняними та зарубіжними педагогами. Серед них О. І. Герасимова, Б. В. Год, С. В. Зініна, Л. В. Кирилова, Т. П. Колодяжна, Д. М. Кравченко, В. Д. Литвинова, Н. В. Самойліченко, Г. В. Фінчук, М. П. Черновол та ін.

Мета статті – дати науковий аналіз теоретичних засад трудового навчання, схарактеризувати форми і методи трудового виховання та політехнічного навчання у педагогічній спадщині Ж.-Ж. Руссо.

Виклад основного матеріалу. У своїх працях Ж.-Ж. Руссо великого значення надавав трудовому вихованню. Працю він вважав суспільним обов'язком кожної людини; на його думку, участь підлітка у трудовій діяльності дасть йому можливість розібратися в сучасних суспільних відносинах, пробудить у нього повагу до трудівників, викличе відразу до нероб і ледарів.

У своєму творі «Еміль, або Про виховання» Руссо пропонує познайомити Еміля з соціальними відносинами за допомогою вивчення ремесел; коли вихованець досягає підліткового віку, йому варто показати, яку користь приносять люди один одному. Руссо вважав, що відвідуючи майстерні, не треба бути просто спостерігачем, необхідно власним прикладом, працює пліч-о-пліч разом із дитиною, заохочувати її, бути в неї підмайстром. «Праця є неминучий обов'язок суспільної людини» [2, 262].

Питання вибору виду ремесла варто розв'язувати дуже обережно та розсудливо. Руссо вважав, що доцільно займатися такими ремеслами, котрі «не вимагали б від людей, які ними займаються, мерзенних і несумісних з людяністю властивостей душі» [5, 298]. Тому Руссо був проти кравецького ремесла «…одні й ті ж руки не можуть володіти голкою і шпагою. Будь я государем, я дозволив би швейне і кравецьке ремесло тільки жінкам і кульгавим, примушеним займатися тим же, чим і вони. Мені не подобаються дурні ремесла, в яких працівники, позбавлені промислової винахідливості і працюють майже машинально, завжди займають свої руки однією і тією ж роботою, так, наприклад, ткачі, панчішні майстри,

каменотеси» [4, 299]. Найбільш до вподоби вихователю ручна праця столяра, яку він вбачає корисною для вихованця адже вона охайна, нею можна займатися вдома, вона вимагає від працівника спритності та кмітливості, адже столяр робить не предмети розкоші, а корисні речі. На його думку, займаючись цією працею Еміль постійно матиме чудову фізичну форму, що сприятиме також розвитку краси і смаку. Він радить присвячувати себе ремеслу 1–2 рази на тиждень, проводити з майстром цілий день, вставати о тій самій порі, їсти за його столом, спати на твердих ліжках [4, 264–265].

Ручні види праці – столярну, ковальську, сільськогосподарську та інші, Руссо проголошував найважливішим засобом виховання. Працю він бачив також як засіб розумового розвитку вихованця. Руссо був впевнений, що за правильного поєднання розумового і трудового виховання у дитини «невідчутно розвинеться любов до роздумів і самозаглиблення, здатна протидіяти лінощам і байдужості у своїй діяльності» [5, 346]. Можливість поєднання морально-освітніх завдань виховання з навчанням ремеслу ясно здійснить згодом Песталоцці та інші прихильники «робочої школи» [3, 364]. Ж.-Ж. Руссо відзначав, що кожна людина, яка отримала лише розумове виховання, навіть дуже високого рівня, але не здатна до фізичної праці, залишається неповноцінною. Він був переконаний, що свою свободу і незалежність людина може забезпечити, перш за все, власною працею. Ось чому праця та трудове виховання в педагогічній спадщині Ж.-Ж. Руссо займають таке важливе місце і є одним із важливіших завдань виховання.

На нашу думку, погляди Руссо на виховання працею мали новаторський характер. Він проголосив необхідність трудового виховання для кожного. Саме він першим у європейській педагогіці розглянув елементи методики навчання ремеслу, а саме:

– навчатися ремеслу спільно: вихователь і вихованець;

– навчатися безпосередньо в майстерні ремісника, вивчаючи заодно його спосіб життя;

– оцінювати вироби вихованця, порівнюючи їх із кращими виробами майстрів своєї справи [2, 3];

Але рекомендуючи заняття ремеслом, Руссо не минає й загальнолюдської мети виховання. «Ми не тільки ремісничі підмайстри, – ми людські підмайстри», – каже Руссо – і, коли ми будемо вчитися столярному ремеслу, «мета наша не стільки в тому, щоб навчитися столярному ремеслу, скільки в тому, як виховати себе для звання столяра» [5, 297]. Навчаючись ремеслу, вихованець повинен привчати себе відмінно працювати, порівнювати свою роботу з витворами хороших майстрів.

Руссо чітко усвідомлює і закріплює ідею поєднання трудового навчання і розумової освіти у своїй вимозі навчити нову людину: «працювати як селянин і думати як філософ» [5,280]. Але в цій формулі трудове навчання і розумова освіта ще ніяк не поєднані, вони поки що йдуть поруч, але вже чітко поставлене питання про їх рівноправність, про те, що це дві сторони, властиві кожній людині, і жодна з них не може бути привілеєм одних або долею інших. Особа повинна перейнятися повагою до праці, навчитися цінувати трудовий відпочинок, насолоджуватись хлібом, який сама зробила [5, 285]. Але головне і нове, що з’являється в Руссо, – це її соціально-політична спрямованість: тільки володіння різними видами сільського господарства і ремісничої праці робить людину справді вільною у суспільстві.

Висновки. Результати нашого дослідження дозволяють стверджувати, що у Руссо праця – це природний обов’язок кожної людини. Вона виступає як засіб виховання певних моральних якостей нової людини.

Праця в Руссо набуває соціально-політичної спрямованості: людина, займаючись працею, одночасно вивчає суспільні відносини, що базуються на основі праці. Під час трудового процесу виховуються певні моральні якості: старанність, акуратність, точність, уміння довести справу до кінця тощо.

Вільна людина, за Руссо, має володіти різними ремеслами, професіями, бо саме тоді вона завжди зможе заробити собі на хліб і зберегти свою волю. Саме працю він визнавав єдиним засобом існування людини. При цьому він пропонував надавати право вибору майбутньої професії дітям; підкреслював моральне значення формування вміння та готовності займатися виробничою працею.

Праці Руссо, присвячені проблемам виховання, включають у себе і авторські міркування щодо змісту і принципів трудового виховання. Отже, він проголосив працю не лише засобом існування, а і засобом соціально-політичного розвитку особистості та суспільства. Праця, таким чином, виступає як спосіб формування нової особистості. Вона також є невід'ємною частиною загального розвитку людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про освіту» № 100/96-ВР від 23.03.1996 р. [в книзі Освіта в Україні. Нормативна база] / кер. видав. проектів О. А. Кривенко; упоряд. Є. К. Пашутинський. – К. : КНТ, 2006. – 2-е вид., випр. і доповн. – 484 с. – С. 8–40.
2. Педагогічні ідеї Ж.-Ж. Руссо з проблеми трудового виховання // Освіта. – 2003, 16 липня. – С. 3.
3. Зайченко І. В. Історія педагогіки. Книга І. Історія зарубіжної педагогіки / Іван Васильович Зайченко. – Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 624 с.
4. Коваленко Є. І. Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія : навчальний посібник / уклад. і автори статей Є. І. Коваленко, Н. І. Бєлкіна ; заг. ред. Є. І. Коваленко. – Київ : Центр навчальної літератури, 2006. – 664 с.
5. Руссо Ж.-Ж. Вибрані твори / Ж.-Ж. Руссо. – М., Державне видавництво художньої літератури, 1961 – 750 с.

УДК.37(09):371.26:371.279.7

М. І. Кісельова, М. О. Пероганич
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ В УКРАЇНІ

У статті аналізується історія та динаміка розвитку системи оцінювання навчальних досягнень учнів від часів Києво-Могилянської академії до наших днів, відповідні форми перевірки результатів оцінювання в різні періоди функціонування вітчизняної та зарубіжної школи, розглядається тестова форма як одна з ефективних способів контролю навчальних досягнень.

Ключові слова: *оцінка, навчальні досягнення, система оцінювання, контроль знань.*

Постановка проблеми. У наш час більш гостро постає проблема підвищення ефективності навчального процесу, важливою умовою якого є побудова такої системи обліку, перевірки та оцінювання навчальних досягнень учнів, яка забезпечить систематичне отримання об'єктивної

інформації про їхню навчально-пізнавальну діяльність. Оцінка навчальних досягнень учнів дозволяє встановити ступінь досягнення цілей навчання, рівень сформованості знань, умінь і навичок учнів.

Широке розповсюдження феномена оцінки в навчально-виховному процесі школи послужило причиною того, що оцінювання вчителем результатів навчальної діяльності учнів і самооцінювання виділилося в останні роки в самостійний науковий напрям. Система оцінювання навчальної діяльності повинна враховувати як результативність усіх видів навчальної діяльності учня і процесуальну сторону засвоєння навчального матеріалу, так і прояв індивідуальних якостей та особистісних властивостей.

Суспільні процеси, які відбуваються в Україні, вимагають перегляду традиційних трактувань оцінки і оцінювання навчальних досягнень учнів. У цій статті на основі історичного матеріалу викладено аспекти використання системи оцінювання знань, вмінь і навичок у різні періоди функціонування вітчизняної школи.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема оцінювання і оцінки в різних своїх аспектах отримала відображення в працях вітчизняних психологів, педагогів та методистів: Б. Г. Ананьєв, Ю. К. Бабанський, П. П. Блонський, Дж. Брунер, Л. І. Божович, Л. Виготський, Е. А. Голубєва, О. М. Леонтьєв, А. І. Ліпкіна, І. Я. Лернер, А. Р. Лурія, М. М. Скаткін, Д. Б. Ельконін.

Прогресивні педагоги Я. Коменський, Ф. Дістервег, К. Ушинський, М. Пирогов, В. Сухомлинський висловлювали критичне ставлення д о школи схоластики і муштри, в якій культивувалася неповага до учнів. У своїх працях вони висували ідеї демократизації народної освіти, зокрема системи оцінювання.

Мета статті – дослідити тенденцію розвитку системи оцінювання навчальних досягнень учнів у різні періоди функціонування вітчизняних шкіл.

Виклад основного матеріалу. Система оцінювання результатів навчальної діяльності учнів має багату історію. Уже в Києво-Могилянській академії була певним чином відпрацьована система оцінювання навчальної діяльності та здібностей учнів. Оцінки тоді були такими: «весьма

прилежен», «весьма понятен и надежный», «добронадежный», «хорош», «зело доброго ученія», «очень добр», «добр, рачителен», «весьма средствен», «нижесредствен», «ниже средствен, плох», «преизрядного успеха», «весьма умеренного успеха», «малого успеха», «понятен, но неприлежен», «понятен, но ленив», «прилежен, но тупого понятия», «понятен, но весьма нерадив», «не худо успевает», «не худ», «не совсем худ», «малого успеха», «непонятен», «не совсем туп», «туп и непонятен», «туп», «очень туп» [2, 38].

Оцінювання успіхів у Переяславському колегіумі здійснювалося латинською мовою. Наприклад, Осип Козачківський у зошиті одного з учнів зробив запис: «Taliter, qualiter, nihilfundamentaliter» (сяк-так, нічого ґрунтовного). Перевірка вивченого проходила щосуботи. Перша помилка була «parrata» (простима), друга – «adomonita» (застережна), третя – «verberata» (підлегла тілесній карі) [7, 193].

У школах дореволюційної Росії спостерігалися різні підходи до оцінювання знань та вмінь учнів. Так, наприклад, відповідно до статуту Міністерства Освіти 1804 р., з кожної дисципліни директор визначав певне число кульок для з’ясування рівня знань школярів. Найвищий рівень успішності дорівнював 90 кулькам. За статутом 1818 року рівень знань учнів характеризувався уже чотирибальною цифровою системою («4», «3», «2», «1»). Наприкінці XIX – початку XX століття в дипломах та атестатах з’являються такі терміни оцінювання, як «відмінно», «вельми добре», «добре», «досить добре», «посередньо», «слабо». Поширювалася також п’ятибальна, семибальна, дванадцятибальна шкала констатації навчальних досягнень учнів [2, 39].

Однією із видатних подій пошуку розв’язання педагогічних проблем, пов’язаних з оцінкою були педагогічні слухання з цих питань у Петербурзькому педагогічному товаристві 1873 р. Відомий педагог К. К. Сент-Ілер запропонував колегам обговорити 7 питань про шкільні оцінки, головне з яких: «Чи потрібно успіхи учнів висловлювати цифрами?» [1, 73]. У ході обговорення члени товариства розділилися на дві протилежні сторони. Прихильники шкільної оцінки вважали, що це проста

та зручна форма оцінювання учнів та спостереження за їхніми успіхами. Однак багато відомих педагогів-гуманістів виступало проти бальної системи, аргументуючи це тим, що вона спричинить «гонитву» за оцінками, шкідливу для морального та фізичного стану учнів. Довга дискусія закінчилася нічим. Рішення з цього питання так і не було прийнято. Ще півстоліття питання про шкільну оцінку залишалося відкритим.

У перші роки існування радянської школи, початок 20-х років XX століття, певний вплив на її функціонування мали такі педагогічні судження як теорія «вільного виховання», прихильниками якої були К. Н. Вентцель, Е. Кей, О. І. Пискунов, Л. М. Толстой. Вона була спрямованапроти будь-якого придушення дитини, проти регламентації всіх сторін життя та поведінки підопічних, визначення змісту навчання проти їх волі. Шкільна практика актуалізувала необхідність систематичного контролю знань учнів, і вже в 1920–1921 навчальному році в школах низки губерній широко практикувалися такі форми перевірки знань: співбесіди, репетиції, заліки [3, 300].

Тривали пошуки нових форм перевірки знань учнів. Окремі педагоги (О. Ерн, С. Миропольський, І. Рашевський, О. Странолюбський та ін.) пропонували звільнити дітей від надмірної опіки, контролю з боку вчителя, підкреслюючи, що пролетарська школа повинна поставити на перший план активний самоконтроль учнями своїх знань, умінь і навичок. Інші (К. Сент-Ілер, М. Рембрович) вважали, що контроль і оцінку знань має насамперед здійснювати вчитель; здійснювати її доцільно систематично.

У 1924–1925 роках відділи народної освіти почали запроваджувати в школах тести, вважаючи їх найдосконалішою формою перевірки результатів навчальної діяльності учнів. Проте, тестування не вийшло за межі окремих шкіл, головним чином дослідно-показових, оскільки було визнано шкідливим педагогічним методом. Великого значення для розв’язання проблеми контролю знань учнів набули Постанова уряду від 5 вересня 1931 року «Про початкову і середню школу» та Постанова «Про навчальні програми і режим у початковій і середній школі» від 25 серпня 1932 р. Ці постанови привернули увагу вчителів до необхідності систематичної

поточної перевірки знань учнів. Було визнано: основою оцінки успішності учнів має бути не суб'єктивне спостереження, а об'єктивна перевірка результатів їхньої навчальної роботи. У радянській школі продовжувалися пошуки критеріїв і форм оцінювання знань, умінь та навичок учнів [6, 75]. Відповіді учнів характеризувалися як «задовільно» і «незадовільно». Переведення учнів із класу в клас відбувалося на основі досягнутих успіхів та відгуків педагогічної ради. У 1935 р. повернулися до п'ятибальної словесної оцінки знань учнів: «відмінно», «добре», «посередньо», «погано», «дуже погано». На початку 1944–1945 рр. навчального року словесна система була замінена цифровою («5», «4», «3», «2», «1»).

У післявоєнні роки в педагогічній літературі друкується значна кількість статей з питань організації перевірки знань учнів, а в 1953 році редакція журналу «Советская педагогіка» розпочала спеціальну дискусію з цього питання. Ця тема стала предметом дослідження таких відомих вчених, як Б. Г. Анан'єв, Ш. О. Амонашвілі, О. С. Богданова, М. О. Данілов, Б. П. Єсіпов та інших. На початку 60-х років XX ст., після того, як журнал «Народное образование» відкрив на своїх сторінках дискусію з питання про структуру уроку, опублікувавши статтю К. О. Москаленка, намітилася певна тенденція перебудови існуючої системи контролю знань. Засудження поширеного чотириетапного шаблонного уроку з гіпертрофованим опитуванням певною мірою стимулювало творчу думку вчителів щодо пошуку шляхів урізноманітнення навчального процесу, підвищення ефективності уроку.

За ініціативою С. Ф. Сухорського в 70-х роках XX ст. в Україні була проведена значна робота із впровадження в шкільну практику тематичної системи контролю й оцінки успішності учнів. Нагромаджено певний позитивний досвід здійснення тематичного контролю за успішністю учнів, раціоналізації методів перевірки, широкого застосування усної та письмової перевірки знань і вмінь учнів, методів їх графічної й тестової перевірки. На кінець 70-х років XX ст. з метою введення більш раціонального варіанту облікового документу, ніж шкільний класний журнал, студентський та викладацький склад Львівського державного університету під керівництвом

С. Ф. Сухорського працює над створенням «Облікової книжки учня». У ній виділялися сторінки для обліку успішності з кожного предмету; обліку виконання громадських доручень; суспільно-корисної праці й самообслуговування; записів класного керівника; причин відсутності вихованця в школі; оцінки діяльності учня за кожний день. У школах Ленінського району м. Львова проводиться експериментальна апробація «Облікової книжки учня». Проте широкої популярності серед педагогічних колективів вона так і не здобула.

У 1993 р. діапазон оцінювання успішності звузили до чотирибальної системи («5», «4», «3», «2»). Черкаські вчителі й дослідники Л. І. Прокопенко та Т. Л. Тевлін запропонували стобальну систему оцінювання знань, зокрема для старшокласників. Вони обгрунтовують таке нововведення тим, що така система дає змогу учням самим коригувати рівень вивчення окремих навчальних предметів. У цілому стобальна оцінка знань, умінь і навичок отримала схвалення вчительської громадськості Черкас на міському семінарі в травні 1992 року. Вважається, що нові шкали оцінювання, збільшуючись в інтервалі, підвищують поріг «чутливості», а також дають змогу викладачеві деталізувати вивчення навчального матеріалу з метою контролю [5, 86].

У сучасній загальноосвітній школі донедавна функціонувала 5-ти бальна система, де оцінка «1» практично не виставлялась. Багато вчителів використовували як додаток до існуючої системи «плюси» й «мінуси». 4 вересня 2000 р. був виданий наказ «Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти» Міністерством освіти і науки України та Академії педагогічних наук України (N9428/48). Введена шкала побудована за принципом урахування особистих досягнень учнів в опануванні ними змісту загальної середньої освіти, з метою забезпечення об’єктивного оцінювання рівня навчальних досягнень учнів (уперше 12-бальна система використовувалась у кадетських корпусах, окремих жіночих гімназіях).

За останні роки широкого використання набули тести, як одна із форм перевірки засвоєння учбового матеріалу. Тести – це завдання специфічної

форми, які дозволяють оцінити ступінь оволодіння учнями навчального матеріалу. Однією з найбільш важливих переваг тестового контролю вважається високий ступінь об'єктивності виставлення оцінок, так як надається можливість точного підрахунку правильних і неправильних відповідей [4, 44]. Використання тестів під час навчання є одним із раціональних доповнень до методів перевірки знань, умінь та навичок учнів. Тести є також відмінним засобом індивідуалізації навчання, так як враховуються психологічні особливості учнів. Та, на жаль, у вітчизняних навчальних закладах досить рідко й не систематично використовується тестування для оцінювання знань учнів. У закордонній практиці цей метод педагогічної діагностики використовується безпосередньо в шкільній практиці [8, 32].

Висновки. Здійснений аналіз дозволив дійти висновку, що система оцінювання навчальних досягнень учнів пройшла довгий етап розвитку; вивчалася багатьма педагогами, психологами, методистами; оцінювання навчальних досягнень учнів дозволяє встановити ступінь досягнення цілей навчання, рівень сформованості знань, умінь і навичок. Система оцінювання навчальної діяльності повинна враховувати: результати усіх видів навчальної діяльності учня, процесуальну сторону засвоєння навчального матеріалу, індивідуальні якості та особистісні властивості учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гур'янова О. Історія і сьогодення шкільної оцінки / О. Гур'янова // Педагогіка толерантності. – 2007. – № 2. – С. 67-93.
2. Канівець Т. М. Основи педагогічного оцінювання: навч.-метод. посібник / Т. М. Канівець; – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2012. – 102 с.
3. Кучеренко М. Є. Біохімія: Тестовий контроль знань: навч. посібник / М. Є. Кучеренко, О. Ю. Пащенко, І. М. Туряниця; – К. : Либідь, 1995. – 344 с.
4. Машталер Г. Тематична атестація – новий підхід до контролю й оцінювання навчальних здобутків учнів / Г. Машталер // Українська література в загальноосвітній школі : Науково-методичний журнал. – 2004. – №9. – С. 42–45.
5. Методичні рекомендації з організації тестового контролю освітньо-професійної підготовки вчителя / Відповід. ред. В. В. Грубінко; – Тернопіль : ТНПУ, 2004. – 100 с.
6. Полякова А. А. Рейтинговая система контроля и оценки знаний по педагогика: Практикум для педагогов, студентов и учащихся / А. А. Полякова; – М. : Моск. гор. пед. об-во, 2000. – 96 с.

7. Сірополко С. Історія освіти в Україні / С. Сірополко; – К. : Наук. думка, 2001. – 912 с.

8. Яценко В. Система контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів. Історичний аспект / В. Яценко // Географія та основи економіки в школі. – 2002. – № 6. – С. 31–33.

УДК 378.4(4)(09)»10/14»

В.В. Кравченко

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ВИНИКНЕННЯ УНІВЕРСИТЕТІВ В ЄВРОПІ В ЕПОХУ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті проаналізовано передумови і причини загальних соціальних чинників виникнення університетів в Європі в епоху Середньовіччя (в XI–XV ст.), розглянуто періодизацію історичного розвитку університетів та зміст навчання.

Ключові слова: *середньовічний університет, етапи та зміст навчання.*

Постановка проблеми. Будь-яка система освіти тісно пов’язана з еволюцією суспільства. Певній стадії розвитку суспільства, як правило, відповідає і певна система освіти і виховання. Середньовічні університети сприяли прогресу в науковій думці, зростанню суспільної самосвідомості і свободи особистості, що актуально і на сьогоднішній день.

Аналіз актуальних досліджень. З часів заснування перших університетів і до сьогодні вищий навчальний заклад продовжує відігравати головну роль у процесі набуття і передачі знань. Як наголошував британський соціальний історик Гарольд Перкін, «суспільство, засноване на знаннях, залежить як від постійного оновлення знань, так і від добре обізнаних людей так само, як промисловість залежить від постійного інвестування капіталів і підготовки кваліфікованих керівників і працівників» [5, 34].

Причини виникнення перших західноєвропейських університетів стали предметом досліджень М. М. Самардака, в яких аналізувалися інтелектуальні, історичні, духовно-культурні передумови заснування перших університетів; О. В. Галілейської, яка вивчала причини виникнення англійських університетів. У західній історіографії проблеми

університетської культури та культури інтелектуалів розробляв знаменитий французький історик Жак Ле Гофф. Найбільш важливою серед його праць є книга «Інтелектуали в середні століття».

Мета статті – дослідити появу перших європейських університетів, розглянути статус університету; виявити його внутрішню організацію; визначити основні етапи та зміст навчального процесу; показати значення університету в культурі Середньовіччя.

Виклад основного матеріалу. Вітчизняні дослідники зауважують, що через обмеженість документальних джерел та невизначеність первісного поняття «університет», установити точно початок діяльності навчальних закладів досить складно. Спираючись на визначення професора Болонського університету Джана Паоло Бріцці, університетською можна назвати «діяльність, яку здійснює особа з метою визначення рамок певної дисципліни і у межах цієї дисципліни проводить ретельне дослідження заради любові до знань. У процесі дослідження відбувається передача знань групі учнів, які добровільно наслідують викладача» [3, 5].

Діячі церкви намагалися суспільні відносини пояснювати за зразком відносин людини і Бога. Підпорядкування, смиренність, покірність було проголошено головними цінностями громадського життя. Бог уявлявся грандіозною космічною силою, що несе відповідальність за сталість небесних і соціальних сфер [1, 218]. Довгий час такими центрами були кафедральні та приватні школи, що існували у великих містах середньовічної Європи. Вони мали назву studium generale (всезагальні студії). У першій половині тринадцятого століття назва носила описовий характер, де «studium» означало школу, а «generale» – вказувало на інтернаціональний характер навчального закладу і його можливість навчати студентів незалежно від регіональної приналежності [4, 18].

Згодом виникла назва Universitas Magistrorum et Scholarium, що є прототипом сучасної назви «університет». Вона характеризувала об’єднання викладачів і студентів, залучених у процес передачі і набуття знань, яке відрізнялося від усіх інших форм середньовічних освітніх установ тим, що об’єднувало вихідців з усіх верств населення і багатьох

європейських країн і мало певний юридичний статус і незалежність. Середньовічний університет являв собою навчальний заклад, що давав студентам можливість отримати освіту у сфері виховання, управління, а також у духовній та професійній сферах.

Загальний курс навчання складався з семи вільних наук та був поділений на два рівні: початковий і базовий. Початковий рівень, на якому студенти вивчали граматику, логіку і риторику; навчання тривало протягом шести років. Рівень бакалавра передбачав опанування таких дисциплін, як арифметика, геометрія, астрономія і музика; його отримували приблизно два роки. Все навчання велося винятково латиною, так що навчатися могли студенти з різних країн. Навчальний процес полягав у слуханні і записуванні лекцій; при відсутності приміщень заняття могли відбуватися на вулиці: студенти розташовувалися на оберемках соломи, кинутих просто на землю.

По закінченні загального курсу, студенти мали змогу вивчати один із трьох професійних курсів вищого рівня. Після нього існував курс навчання, подібний до сучасної післядипломної освіти, де вивчалися теологія, право і медицина. Всі студенти підпорядковувалися регламентації, згідно з правилами університету: де сидіти, що вчити, як вчити, за якими книгам, скільки годин. Регламентація поширювалася і на зовнішній вигляд, і особисте життя тих, хто проживав в пансіонах. Коли студенти опинялися за стінами університетської території, вони буянили, як і студенти, що проживали в латинському кварталі. Частина незаможних студентів матеріально була забезпечена бенефіціями, дарованими рентами, підробітками або утримувалась за рахунок університету [1, 230].

З-поміж інших середньовічних навчальних закладів, які знаходилися під контролем місцевої влади і готували фахівців, керуючись потребами виключно свого регіону – «Universitas Magistrorum et Scholarium» вирізнялися тим, що, по-перше, мали особливий організаційний статус, подібний до гільдії; по-друге, мали jus ubique docendi – виключне право надавати ступінь магістра або доктора, який визнавався іншими навчальними закладами. Вони мали можливість залучати до навчання і викладання студентів і вчителів з інших регіонів і країн, і мали багатофункціональний характер.

Для відстеження історії розвитку Європейських університетів, дослідник Альдо Джеуна поділяє її на чотири періоди. Перший період характеризується як народження університетів. Він охоплює проміжок часу від кінця одинадцятого до початку шістнадцятого століть. Другий – період занепаду – триває з другої половини шістнадцятого до кінця вісімнадцятого століття. Третій – період відродження і німецької трансформації – займає проміжок часу від першої половини дев'ятнадцятого століття до початку Другої світової війни. Четвертий – період розповсюдження і диверсифікації – починається по закінченні Другої світової війни і триває до 70-х років XX ст. Як стверджує вищевказаний дослідник, зараз розвиток університетів перебуває у п'ятому періоді, який він називає перевизначенням ролі університетів [2, 75].

Висновки. Отже, наше дослідження дозволяє стверджувати, що рушійною силою становлення і розвитку середньовічних університетів, як основи системи західноєвропейської освіти, став розвиток нових верств суспільства, таких як інтелігенція; зростання потреби у висококваліфікованих фахівцях. Важливу роль відігравав розвиток промисловості і торгівлі, а також бажання людей жити в правовому суспільстві. Слід зазначити, що незалежність навчального закладу теж мала певний вплив на його розвиток.

ЛІТЕРАТУРА

1. Всесвітня історія. Енциклопедія / М. Аксьонов. – 1997. – 890 с.
2. Галілейська О. В. Виникнення англійських університетів : передумови та причини / О. В. Галілейська // Наукові записки НаУКМА. – 2002. – № 20. – С. 208–212.
3. Самардак М. М. Університети як фактор інституювання західноєвропейської науки / М. М. Самардак // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2003. – № 11. – С. 3–7.
4. Geuna A. European universities: An interpretive history / A. Geuna. – Limburg, 1996. – 56 p.
5. Perkin H. The Historical Perspective / H. Perkin. – 1984. – 46 p.

УДК 348.4:81’243(477)(09)»15/18»

О. О. Левенець, С. В. Личкун
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ІНОЗЕМНІ МОВИ В ОСТРОЗЬКІЙ КОЛЕГІЇ ТА В КИЄВО-МОГИЛЯНСЬКІЙ АКАДЕМІЇ (КІН. XVI – ПОЧ. XIX СТ.): ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті досліджено систему навчання іноземних мов в Острозькій колегії та в Києво-Могилянській академії, а саме перелік мов, які вивчалися; узагальнено досвід навчання іноземних мов у навчальних закладах України кін. XVI – поч. XIX ст.; перелік викладачів, які працювали в академії; сам процес навчання; співробітництво з іншими навчальними закладами за кордоном.

Ключові слова: *академія, колегія, іноземні мови, навчальні заклади, система навчання.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах глобалізації економіки, інтеграції політичного, культурного і господарського життя, зростає зміцнення зв’язків між країнами в різних галузях. Щоб бути висококваліфікованим фахівцем, окрім глибоких професійних знань, також необхідно володіти іноземними мовами. Тому в останні роки система навчання іноземних мов піддається модернізації. Проте ґрунтовна позитивна перебудова стане можливою лише за умови вивчення здобутків минулого в цій царині. Так, дослідження історії вивчення іноземних мов у в Острозькій колегії та в Києво-Могилянській академії набуває актуальності.

Аналіз актуальних досліджень. Відомо, що з кін. XVI – поч. XIX ст. розпочинається діяльність Острозької колегії та передусім Києво-Могилянської академії. Ці навчальні заклади довгий час залишалися центром просвітництва, де виховувалися обдаровані, розумні і всебічно розвинені люди.

Проблемою дослідження змісту освіти в цих навчальних закладах займалися М. Булгаков, Є. Болховітінов, А. Скабаланович, М. Максимович, Д. Вишневецький, М. Сумцов [4]. Дещо пізніше цією проблемою зайнялися А. Савич, М. Марченко, Ф. Шевченко. Осторонь не залишилися і зарубіжні вчені такі, як Р. Лужний та Е. Вінтер [3].

Мета статті – узагальнити досвіду навчання іноземних мов у навчальних закладах України кін. XVI – поч. XIX ст.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що Києво-Могилянська академія була заснована Петром Могилою. Рівень навчання в школі був досить високим. Під керівництвом П. Могили видавалася література слов'янською, латинською і польською мовами, які згодом поширювалися не тільки в Україні, але й Польщі, Грузії, Молдавії [1, 135].

Щодо вивчення мов, то в колегії була чітка система: перший клас (підготовчий) – навчалися читати та писати слов'янською, грецькою й латиною; другий, третій, четвертий класи (початкове навчання) – учні ґрунтовно вивчали слов'янську, українську, польську, грецьку та латинську мови [3].

Найбільше уваги приділяли латинській мові, що допомагала вивчати культурні надбання людства. Щоб учні краще опанували мову, їх примушували говорити між собою, з вчителями, на уроках, на прогулянках тільки латинською мовою. До тих, хто не додержувався цього правила, використовувалися покарання. Тому студенти вільно читали, розмовляли, перекладали латиною. Багатьох випускників, які досконало володіли мовою, запрошували в якості перекладачів у державні установи різних країн [2, 96].

Також у колегії викладалася грецька мова. Це давало змогу розвивати наукові зв'язки з представниками грецької вченості. В Київській академії вивчалася і польська мова. Це сприяло інтенсивному українсько-польському співробітництву. Викладачем був Л. Баранович – відомий письменник та науковець [2,164]. Приблизно з XVI століття, забута слов'янська мова була реанімована в стінах Києво-Могилянській академії, з метою повернути народові його історію. На основі вивчення польської та слов'янської мов формувалася українська літературна мова. П. Могила, Л. Баранович, Ф. Прокопович писали саме українською книжною мовою, щоб прищепити вихованцям почуття поваги до неї [2, 62].

З середини XVIII ст. студенти Києво-Могилянської академії вивчали німецьку та французьку мови. Ці мови користувалися популярністю ще серед студентів колегії. Випускники користувалися попитом в Академії наук.

Крім вищезгаданих, академії викладали англійську мову. Із-за ідеологічного наступу Росії, в академії ввели викладання російської мови. До нашого часу збереглися рукописні збірки, де поряд з українськими, записані російські вірші і пісні [6,127].

За умови посилення єзуїтського ідеологічного наступу в широких колах української громадськості зріла думка про реформування системи освіти. Перші практичні кроки у цьому напрямі почали здійснювати українські православні магнати, насамперед князь Острозький. Найбільш знаменитою виявилася Острозька слов'яно-греко-латинська колегія («академія»). В колегії особливо велика увага приділялася вивченню мов. Грецьку мову викладали вчителі, зокрема К. Лукаріс. Інші мови викладали як свої, так і запрошені вчителі з інших країн. Серед перекладачів були відомі Даміан Наливайко та Гаврило Дорофійович. Не випадково школу назвали «тримовним ліцеєм», так як вивчалося три іноземні мови: латинська, слов'янська та грецька [4]. Вперше ідею тримовної школи висунув і спопуляризував у Європі Еразм Роттердамський [5].

Учні мали розмовляти і писати цими мовами. Все це свідчить про те, що освіта на українських землях у ті часи була піднята на європейський рівень [3].

Протягом щонайменше 50-ти років (1576–1636 рр.) Острозьку колегію закінчили близько 500 осіб. Немало з них стали відомими освітніми, культурними і громадськими діячами, які сприяли налагодженню зв'язків між українським та іншими народами. Дехто і в подальшому продовжував освіту, щоб успішно працювати на просвітницькій ниві. Так, наприклад, Мелетій Смотрицький після закінчення Острозької колегії, виїжджав за кордон, де слухав лекції в протестантських університетах Європи (Вроцлавському, Лейпцігському, Нюрнберзькому), що стало можливим завдяки ґрунтовному оволодінню іноземними мовами [4].

Висновки. Велику увагу в Києво-Могилянській академії та в Острозькій колегії приділялося вивченню іноземних мов, що було життєвою необхідністю. Діяльність цих закладів стала доленосною, сприяла подальшій культурній орієнтації України. На щастя, мовний розвиток є

актуальним і в наш час, тому що наш народ прагне європейського, культурного і політичного розвитку. І ми можемо з впевненістю стверджувати що саме ці заклади поклали основу для цього.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білодід І. К. Києво-Могилянська академія в історії східнословянських літературних мов: (Нарис з історії української літературної мови) / І. К. Білодід. – К. : Наук. думка, 1997. − 199 с.

2. Голубев С. Т. Киевская академия в конце XVII и начале XVIII ст. / С. Т. Голубев // К., 1901. − 101 с.

3. Закович М. М. Культурологія: українська та зарубіжна культура : навч. посіб. [Електронний ресурс] / Закович М. М. – К. : Знання, 2007. − Режим доступу до ресурсу:

http://www.ebk.net.ua/Book/cultural_science/zakovich_kulturologiya/part3/317.htm.

4. Мозгова І. І. Іноземні мови в Острозькій колегії, братських школах і Києво-Могилянській академії (кін. XVI – поч. XIX ст.): Препринт. – Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2004. − 56 с.

5. Православна церква України в XVI ст. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу:

http://bibliofond.ru/view.aspx?id=474375#1.

6. Хижняк, З. І. Києво-Могилянська академія : історичний нарис / З. І. Хижняк // – К. : КМ Academia, 2001. – 20 с.

УДК 37.011.31:371.132(44)

І. В. Михайличенко, С. Е. Михайличенко

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренко

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛІВ У ФРАНЦІЇ

Складні процеси сучасного суспільного розвитку потребують якісного оновлення системи післядипломної освіти педагогів у структурі неперервної педагогічної освіти.

У відповідності до нових вимог до освіти з боку суспільства, держави і особи стрімко змінюються ролі і функції педагогічного персоналу. У своєму новому вияві неперервна освіта виходить далеко за межі сучасних підходів і накопиченого різними освітніми системами досвіду підвищення кваліфікації та перепідготовки фахівців.

Постановка проблеми. Інтеграція України в міжнародний освітній простір, зокрема її вихід на європейський ринок освітніх послуг, потребує наукового дослідження стану та перспектив професійного розвитку і підготовки вчителів у структурі педагогічної освіти країн Західної Європи.

Освіта впродовж життя має відкрити можливість навчання для всіх, передбачаючи при цьому різноманітні завдання – надання другого чи третього шансу в житті, або задоволення потреби у знаннях, красі та прагненні перевершення самого себе, або вдосконалення і розширення підготовки, що безпосередньо пов'язана з вимогами професійної діяльності, включаючи практичну підготовку.

В умовах суспільства, що стрімко змінюється, стає аксіомою пряма залежність високої якості освіти від високої якості підготовки вчителів. Постійно зростають вимоги до професії вчителя, за яких навіть збереження існуючої якості освітніх систем потребує стабільного підвищення професійного рівня педагогічних кадрів, освоєння ними нових ролей і компетентностей.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідження у сфері післядипломної освіти і підготовки педагогів здійснювали відомі європейські науковці: Р. Болам, Д. Гопкінс (Великобританія) та інші. Українськими вченими вивчались: історичний розвиток педагогічної освіти, підвищення кваліфікації вчителів у США (В. Гаргай, Т. Кошманова, М. Красовицький); окремі аспекти підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, дидактичні основи підготовки вчителів у Німеччині (Н. Абашкіна, Т. Вакуленко, В. Гаманюк, Н. Козак) та ін.

Мета статті – проаналізувати та узагальнити теоретичні ідеї і практичний досвід організації професійного розвитку вчителів у Франції в 70-х рр. XX – на початку XXI ст., визначити їх значення для професійного розвитку вчителів в Україні в умовах її реформування.

Виклад основного матеріалу. Для означення поняття «підвищення кваліфікації педагогічних кадрів» у Європейському педагогічному тезаурусі використовується англійською мовою термін «in-service training», французькою – «formation en cours d'emploi». В останнє десятиріччя в більшості країн Європи воно входить до ширших понять «неперервна підготовка» і «навчання упродовж життя».

Регуляція післядипломної освіти і підготовки педагогів здійснюється Декретами № 85-607 (14 червня 1985 р.), № 90-436 (28 травня 1990 р.), № 93-410 (19 березня 1993 р.), де визначаються її провідні завдання і шляхи

реалізації. За цими документами, мета післядипломної освіти і підготовки вчителів початкової і середньої школи Франції полягає: в забезпеченні вчителів найновішою інформацією в галузі спеціальних знань (їх предметній галузі) і в освіті взагалі; у створенні умов для особистісного розвитку і кар'єрного зростання педагогічних кадрів [1, 24].

У доповіді А. Перетті, члена урядової комісії, [5] був зроблений висновок про те, що на зміну інтенсивному зростанню кількісного складу вчителів і закладів шкільної освіти (50-70-ті XX ст.) має прийти період якісних змін у професійній підготовці вчителів. Проблему якості комісія пропонувала розв'язати шляхом ліквідації дуальної системи підготовки педагогічних кадрів. Натомість рекомендувалось запровадження загальної системи підготовки вчителів у спеціально створених вищих навчальних закладах – Університетських Інститутах Підготовки і Вдосконалення Вчителів (d'Instituts Universitaires de Formation et de Developement). На думку комісії, ці заклади мали взяти на себе відповідальність за неперервне навчання педагогічних кадрів, включаючи організацію педагогічних досліджень силами вчителів-практиків.

Р. Караз констатував значне відставання французької системи освіти від розвинених країн світу з децентралізованою системою управління освітою. Для успішного подолання цього стану ним було запропоновано чотири виходи: значне покращення освіти вчителів; навчання через дослідницьку роботу; масове введення в освітній процес інновацій; створення нових навчально-науково-дослідних установ вищого рівня [4].

У Франції установами системи неперервної педагогічної освіти стали започатковані у 1982 році заклади підготовки кадрів Народної освіти (Mission Akademiąue de Formation des Personnels l'Education Nationale – MAFPEN) та в 1990 році – Університетські інститути підготовки вчителів (Institutes Universitaires de Formation des Maitres – IUFM). Це було спробою децентралізації системи управління освітою в країні, в результаті яких вона, як і раніше, залишилась ієрархічною трирівневою системою на чолі з Міністерством національної освіти.

На регіональному рівні міністра представляє ректор академії (Academie) – регіонального підрозділу управління освітою, що охоплює декілька департаментів. У свою чергу на рівні департаменту ректора представляє інспектор академії, який є директором департаментських служб національної освіти.

Учителі початкової і середньої школи у Франції належать до категорії державних службовців – замовником професійної праці вчителя є громадянська держава. Тому на вчителів поширюються всі загальні вимоги до державних службовців, включаючи конкурсне обрання на посаду, професійне вдосконалення і розвиток тощо.

Відповідна ієрархія характерна і в сучасній системі педагогічної освіти, включаючи післядипломну освіту і підготовку вчителів. Для вчителів середньої школи післядипломна педагогічна освіта і підготовка організовується на національному і регіональному рівнях (відповідальні за її проведення Міністерство освіти і ректорат Академії), а для вчителів початкової школи – на місцевому рівні (за це відповідають місцеві органи освіти, які є нижчою ланкою єдиної вертикальної структури).

Провідною формою післядипломної підготовки вчителів на національному рівні є курси, які проводяться Міністерством освіти щорічно (так звані «літні університети») за спеціально розробленим національним планом підготовки педагогів. Такий план розробляється міністерським відділом інновацій і післядипломної освіти педагогів і публікується кожного року в національному бюлетні (Bulletin Officiel de l’Education Nanionale – BOEN). У цьому ж бюлетні раз на рік публікується програма роботи літнього університету (терміни проведення занять – декілька днів).

Назва курсів – «літні університети» – вказує, що місцем їх проведення є Університетські інститути підготовки вчителів (IUFM). Літні університети системи післядипломної освіти і підготовки педагогів органічно інтегруються в концептуально-організаційні засади цих новостворених закладів, спрямованих на дослідництво та інновацію в підготовці педагогічних кадрів. За оцінкою професора Нантенського університету М. Олтен, упродовж останніх десяти років IUFM посіли міцні позиції в

системі освіти країни, «ставши закладами, що об'єднують традиційні методи підготовки вчителів з методом дослідницької роботи».

Саме дослідництво у професійній підготовці і професійному розвитку вчителя стало провідною ідеєю літніх університетів. В офіційних документах мета таких курсів на базі IUFM формується досить широко. З одного боку, вона полягає в розвитку зв'язків між дослідженням і підготовкою педагогів з подальшим поширенням цього досвіду в національній системі освіти, з іншого – інноваційний досвід має поширюватись у широке навколишнє середовище, ініціюючи взаємообмін і взаємозбагачення.

Масштаби поширення літніх університетів регулюються Міністерством освіти Франції. Так, наприклад, якщо в 1990 – 1991 навчальному році через літні університети пройшло близько 6000 учителів, то в 1992–1993 навчальному році згідно з національним планом число слухачів становило 2243 особи.

Ще на початку 90-х років заклади освіти, котрі здійснюють післядипломну підготовку педагогів у Франції, становили досить довгий ряд різних інституцій. Зокрема, в дослідженні Р. Пахуцінського називаються такі заклади: нормальні школи (ecoles normales nationales d'apprentissage) – однорічні курси для вчителів природничо-математичних предметів у середніх школах; Центр досліджень у галузі технологій (Centre de Recherche Pedagogiąue des Enseignement Technologies) – різноманітні курси підвищення кваліфікації для вчителів технічних дисциплін; центральні курси (3-15 днів); центральні та регіональні семінари; Інститут досліджень у галузі математики (Instituts de Recherche sur 1 Enseignement des Mathematiques) – перепідготовка вчителів математики; університети; товариства вчителів різних дисциплін (історики, географи тощо); приватні організації [3, 130].

Проте, як показує наше дослідження, в 90-х роках XX ст. у Франції відбулось становлення мережі нового типу закладів післядипломної освіти і підготовки педагогів. Її створення розпочалось з розпорядження Міністра освіти А. Саварі 24 травня 1984 р. про започаткування в кожній із 19 академій (навчальних округів) спеціальних інституцій, які були названі закладами підготовки кадрів національної освіти (Mission Akademiąue de Formation des Personnels l'Education Nationale – MAFPEN).

Першочерговим завданням цих закладів був аналіз потреби в підготовці, перепідготовці та підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів через поглиблене вивчення ресурсів і можливостей кожної академії. Перед закладами підготовки кадрів національної освіти ставилось завдання розробки Плану підготовки вчителів академії (Plan Academiąue de Formation), «відповідно до нових цілей освітньої системи та запитів відреформованої школи» [2, 3].

Проведені новоствореними закладами дослідження допомогли з'ясувати запити, потреби та пропозиції щодо професійної підготовки педагогів у межах кожної академії. Отримані матеріали спонукали кожну академію до підтримки і розвитку MAFPEN як регіональних навчальних закладів для працюючих вчителів.

Уже в перші роки своєї діяльності заклади підготовки кадрів національної освіти привернули увагу французької і європейської педагогічної громадськості, науковців, практиків. На нараді керівників MAFPEN в Ліоні (1990 р.) було виділено три періоди у становленні цих інституцій.

Протягом першого – підготовчого – періоду (1982–1984 рр.) формувалась стратегія забезпечення школи кадрами вищої кваліфікації, розроблялись плани неперервної підготовки вчителів. Діяльність MAFPEN у цей період здійснювалась за логікою пропозиції: слухачам пропонувались курси оновлення знань, стажування з певних предметів тощо. У цілому, в роботі закладів підготовки кадрів національної освіти домінував інформаційно-навчальний компонент.

Другий період становлення MAFPEN (1984–1988 рр.) за часом збігся з реформою змісту освіти в загальноосвітніх колежах, що відіграло вирішальну роль в орієнтації закладів підготовки кадрів національної освіти на запити школи. Перехід на підготовку педагогічних кадрів на замовлення установ освіти зміцнив авторитет MAFPEN серед педагогічної громадськості Франції.

Третій період діяльності цих закладів (1988–1992 рр.), на думку учасників Ліонської наради керівників MAFPEN, підпорядковувався введенню в дію державного Закону про напрями освіти у Франції. Починаючи з 1985 року, в країні розпочалось уведення нового навчального

плану, який визначив сім пріоритетних напрямів процесу викладання і учіння: французька мова, математика, природознавство і технологія, історія і географія, громадянознавство, художньо-естетичне виховання, фізичне виховання. За Законом ставилось завдання розбудови школи нового типу, яка потребує нової генерації вчителів. У цих умовах функції MAFPEN значно розширились: на прохання шкільної дирекції вони почали включатись в аналіз навчально-виховної роботи конкретних шкіл для надання допомоги у формуванні нової стратегії підготовки молоді до життя. Детальний аналіз шкільної діяльності та спільні роздуми школи і MAFPEN щодо шляхів удосконалення шкільної практики привели до створення в кожній школі довготермінових планів підготовки педагогічних кадрів.

Таким чином, заклади підготовки кадрів національної освіти почали здійснювати надзвичайно важливу функцію допомоги школам у формуванні оптимальних планів підготовки педагогічних кадрів та їх реалізації згідно з замовленням школи. Тепер MAFPEN перейшли від надання послуг у підвищенні кваліфікації окремих учителів до участі в підвищенні якості роботи всього педагогічного колективу школи.

Великого значення для виконання цього завдання мало формування висококваліфікованого корпусу викладачів закладів підготовки кадрів національної освіти. MAFPEN підготували для себе викладачів трьох рівнів: I – викладачів-консультантів, які вміють здійснювати експертизу навчально-виховної діяльності школи та визначати кадрову потребу школи; II – викладачів, які володіють методикою навчання різних предметів; III – викладачів педагогічних дисциплін.

Ліонська нарада керівників MAFPEN дійшла висновку про гнучкість та адаптивність новоствореної структури неперервної підготовки освітянських кадрів у Франції. Відзначалась її здатність задовольняти індивідуальні потреби окремих учителів та потреби цілих колективів, швидко реагувати на недоліки освітнього процесу та вимоги місцевих органів влади, виконуючи при цьому постанови державних органів та розпорядження Міністерства освіти. Отже, новостворені інституції є здатними до самооновлення і трансформації організаційної системи залежно від зміни ситуації в суспільстві.

Як приклад організації роботи MAFPEN розглянемо заклад підготовки кадрів національної освіти Тулузької академії. Детальний аналіз його діяльності було представлено у французькій національній доповіді на засіданні Комісії ЄС щодо стану і стратегій розвитку післядипломної освіти і підготовки педагогів у країнах Європейської Спільноти в 1989 р.

Активний розбудовчий період названого закладу (як і інших закладів цього типу) припав на період реформ змісту освіти в загальноосвітніх колежах, провідна мета яких полягає в наданні базової загальноосвітньої підготовки і професійних навичок, які необхідні випускникам для продовження навчання у старшій ланці середньої школи-ліцею, або для наступної професійної підготовки та безпосередньої практичної діяльності. За реформою, в перші два роки навчання в колежі вводяться єдині (повні або скорочені) програми. Потім програми стають варіативними, з'являються елективні курси (стародавні та живі іноземні мови, математика, фізика, хімія, промислова технологія, стажування на виробництві) і в залежності від свого вибору учні колежу в старших класах отримують посилені заняття з того чи іншого циклу загальної освіти.

Ці фундаментальні зміни в змісті і організації шкільної освіти на рівні колежів були визначальними для організації професійної підготовки і підвищення кваліфікації працюючих учителів. Важливе значення мав також кількісний показник: за реформою, контингент випускників колежів, орієнтованих на продовження навчання в середній школі, мав вирости майже на третину, суттєво збільшуючи відсоток молоді з повною середньою освітою. Таке збільшення учнів вимагало приходу до школи значної кількості висококваліфікованих педагогів, готових до роботи в нових умовах. Особливої підготовки до нових завдань навчально-виховної роботи в школі потребували старші за віком учителі.

Так, наприклад, за цих умов проект перепідготовки вчителів Тулузької академії набрав вигляду складної схеми, що охоплювала 43 тематичні групи (близько 500 осіб). Вони провели проектування і координацію пропозицій щодо планової перепідготовки вчителів з наступним обговоренням цього документа на науковій раді MAFPEN. До тематичних колективів були

запрошені викладачі вишів, шкільні вчителі, директори шкіл, інспектори освіти. Головним завданням цих груп була розробка політики в галузі післядипломної освіти і підготовки вчителів згідно з новими цілями освіти.

Сутнісною характеристикою організованої зусиллями MAFPEN масової роботи з працюючими вчителями академії було те, що вона з самого початку проводилась на базі шкіл з урахуванням їхнього кращого досвіду, а також специфічних потреб окремих груп учителів, школи, району і академії в цілому. Заняття тривали протягом усього навчального року у вигляді серії різноманітних тематичних курсів тривалістю від трьох до восьми днів.

Необхідно зазначити, що постійні працівники MAFPEN (консультанти, радники, організатори) складали лише незначну частину широкого загалу задіяних на курсах педагогів. Переважна кількість інструкторів і членів постійних тематичних груп була із числа працюючих учителів, які пройшли спеціальну підготовку за допомогою літніх університетських курсів. Їх підключення до шкільних курсів як інструкторів забезпечувалось за рахунок внутрішніх резервів колежів.

Представляючи національний досвід розбудови системи післядипломної освіти і підготовки педагогів на засіданні Комісії ЄС, Міністерство освіти Франції відзначало такі позитивні сторони: міжінституціональний характер робочих колективів на курсах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (викладачі університетів, працівники MAFPEN, інспектори, шкільна дирекція, вчителі); встановлення рівноваги між попитом і пропозицією щодо післядипломної освіти і підготовки вчителів; збільшення ролі вчителів у проведенні курсів післядипломної освіти і підготовки; накопичення на базі зацікавлених шкіл достатньої кількості матеріальних засобів як основи для проведення курсів післядипломної освіти і підготовки педагогів.

Отже, започаткування мережі нових закладів післядипломної освіти і підготовки педагогів – MAFPEN – є результативним заходом у контексті реформи педагогічної освіти Франції. У 90 роки XX ст. пріоритети Національного плану підготовки вчителів установлюються Міністерством освіти з урахуванням Декрету «Про нові обов’язки шкіл» (1994).

Висновки. Дослідження свідчить, що організація і зміст післядипломної освіти і підготовки педагогів у Франції тісно пов'язуються зі змінами в шкільній системі і навколишньому середовищі. Передусім це розвиток різноманітних функцій учителя та структурно-змістові зміни в діяльності школи.

У контексті провідних завдань сучасного реформування освіти у країні (значне покращення освіти вчителів: навчання через дослідницьку роботу; масове, введення в освітній процес інновацій; створення нових навчально-науково-дослідних установ вищого рівня) професійний розвиток учителів є на перспективу пріоритетом освітньої політики і педагогічної практики. Участь державних структур на всіх рівнях організації роботи з працюючими вчителями у Франції є визначальною.

Провідною формою післядипломної освіти, передусім підвищення кваліфікації працюючих учителів та підготовки педагогічних кадрів до участі в конкурсних екзаменах, є курси, які проводяться Міністерством освіти спільно з Університетськими інститутами підготовки вчителів (IUFM) за спеціально розробленим у сучасних умовах Національним планом підготовки педагогів. Упродовж останнього десятиріччя ці курси (їх називають літніми університетами) посіли міцні позиції в системі освіти країни, реалізуючи програми центрального та регіонального.

У 90-х роках у Франції пройшло становлення мережі спеціалізованих закладів післядипломної освіти і підготовки педагогів, названих закладами підготовки кадрів національної освіти (MAFPEN).

Організація і зміст післядипломної освіти і підготовки педагогів у Франції тісно пов'язуються зі змінами в шкільній системі і навколишньому середовищі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Formation professionnelle des fonctionnaires de l'Etat. Décret № 85 – 607 du 14 juin 1985. paru au Jo du 19 juin 1985. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.eduscol.education.Fr/D0031/FXNREF04.htm

2. Lettre d'Alain SAVARY aux Recteurs et aux Inspecteurs d'Academie sur 'La formation continue des personnels' DU 24 mai 1982. – Paris : La documentation francaice, 17 Juin 1982. – № 92.215 B.O.

3. Pachocinski R. Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej – Warszawa : Instytut Badan Edukacyjnych, 1994. – 190 p.

4. Rapport Carraz R. Sur Recherche en education et en socialization de l'enfant. – Paris : La documentation francaise, 1983. – 53 p.

5. Rapport DE Perretti A. Sur La formation des Personnels de l'Education nationale. – Paris : La documentation francaise, 1982. – 49 p.

УДК 37.036:37(09)(477)

Д. С. Мінько

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ У БРАТСЬКИХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ

У статті аналізуються особливості естетичного виховання у братських школах України. Охарактеризовано розвиток музичного, художнього та театрального виховання та їх взаємозв'язок з естетичним. Визначено розвиток педагогічних ідей у братських школах кінця XVI – першої третини XVII ст.

Ключові слова: *братства, братські школи, виховання, естетичне виховання.*

Постановка проблеми. Для сучасного освітнього простору особливо важливим є оптимальне поєднання інноваційних ідей із кращими традиціями вітчизняної і світової педагогічної думки, елементів гуманізму, а також національного внеску в загальнопедагогічну культуру. Отже, доцільним є звернення до досвіду братських шкіл України кінця XVI – першої третини XVII ст.

Аналіз актуальних досліджень. Специфіку розвитку педагогічних ідей у братських школах кінця XVI – першої третини XVII ст. досліджували: Р. Голик, Я. Ісаєвич, М. Кашуба, Л. Коба, А. Криловський, І. Крип'кевич, М. Возняк, Т. Левченко-Комісаренко, В. Любащенко, Ф. Науменко, І. Ісіченко, В. Харлампович, І. Каманін, П. Лебединцева, М. Мухіна та ін.

Мета статті – дослідити розвиток та досвід естетичного виховання як невід'ємної складової морального, музичного, фізичного та національного виховання у братських школах України.

Виклад основного матеріалу. Розвиток педагогічної думки в Україні в XIV–XVII ст. відбувався у складних історичних умовах боротьби українського народу проти соціального та національного гніту. Опір пригноблених людей

проявлявся в різних формах: втечі селян, повстаннях і народній війні, єретичних рухах і розвитку нових прогресивних педагогічних ідей. Наступ зовнішньої експансії вимагав згуртування міського населення, отже, виникли громадські організації – братства, що відстоювали інтереси українського народу, виступали проти національно-релігійного пригноблення та підтримували розвиток національної освіти та культури. Саме тому важливу роль у педагогічній думці України відігравав виховний та вітчизняний досвід, що панував у народному фольклорі та творах відомих на той час громадських та літературних діячів.

Братські організації вели боротьбу проти вищого католицького духівництва, організовували школи, будували шпиталі та православні церкви, відкривали друкарні, де видавалися українські книги і підручники, піклувалися життям братчиків тощо. В основу своєї діяльності вони поклали ідеологію просвітительства, а головним засобом своєї боротьби обрали школи [5, 40–41].

Серед викладачів братських шкіл були не тільки громадські діячі, а й відомі письменники та автори підручників (М. Смотрицький, І. Борецький, К. Ставровецький, С. Полоцький, І. Кроковський та ін.) [5, 40–41].

Основою педагогічних поглядів викладачів братських шкіл був багатовіковий виховний досвід Київської держави на основі старослов’янської та античної педагогіки, які сприяли розвитку основних напрямів виховання: морального, естетичного, фізичного, трудового.

В усі часи естетичне виховання сприяло формуванню цілісного сприйняття і правильного розуміння прекрасного в мистецтві та дійсності. Воно є невід’ємною складовою морального, музичного, фізичного та національного виховання. Естетичне виховання сприяє всесторонньому та гармонійному розвитку особистості. Саме тому, воно відіграє важливу роль у навчальному процесі братських шкіл.

Так, у братських школах почало відроджуватися театральне мистецтво, яке брало початок ще з Київської Русі. Учнівський театр розвивався у Львові, Луцьку, Києві та інших великих містах. Коли Львів відвідав М. Рогоза (митрополит Київський) в 1591 р., учні виступили перед

ним з віршом «Привіт», в якому вихваляли гостя, говорили про його гідності, сподіваючись, що він не залишить братство без прихильної уваги:

«Егда убо по студенной зиме тепла весна наставает,

Тогда и земля не бедно зелену траву пущает» [6, 305].

Отже, так звані спроби декламації, можна було назвати театралізованою виставою.

Перша п'єса Памви Беринди під назвою «Рождественские вирши – книжечка, что перед деток есть декламована» була видана Львівською типографією в 1616 р. В її постановці брали участь декілька учнів Львівської школи. Декламація супроводжувалася співом та закликом до «радощів-веселощів»:

«Вшелякий жаль смутных на радость сменивши

И в народженю своем всех разчеселивши,

Дай аз нам и делай в потехах ся дочекати» [7, 264].

Шкільні п'єси активно ставилися у братських школах. У них брали участь не тільки учні, а й вчителі, наприклад, Лазар Баранович. Так, у Київо-братському колегіумі у 1673 р. учні поставили драму «Алексей – человек божий», у 1689 р. – драму «Царство натуры людской». На основі цих фактів. О. Білецький зазначав: «Цілком можливо, що стіни Львівського братства та його школи були колискою старовинної української драми» [2, 455].

Шкільні вистави впливали і на розвиток лялькового театру – «вертепу», в яких розігрувалися п'єси релігійного і світського характеру. В них висміювали жадібність і лицемірність попів та монахів, хвалькуватість шляхтичів, та прославлялися сміливість і мудрість селян та козацтва. Таким чином, учні брали участь у різних театралізованих процесіях та ходіннях: іграх, хороводах, весільних обрядах, масниці, коляді, святі Івана Купала. Тож, драматичні вистави мали виховне та освітнє значення.

Великого значення у братських школах надавалося музичній освіті. У Львівській школі спів вважався одним із основних предметів навчання. При вступі до школи, в першу чергу зверталася увага на голос та слух. Співу в школі навчали не тільки хлопчиків, а й дівчат. Навчання відбувалося по суботах. У братстві були спеціальні вчителі, які викладали спів. З учнями був

організований і церковний хор. Ті, хто брали в ньому участь, мали особливі привілеї: отримували платню, їжу, одяг (темно-зелений кунтуш, жовтий жупан; сапоги з підковами та шапку). Гарні голоси високо оцінювалися в Луцькій школі. У статуті школи було записано про необхідність турботи про дітей, здатних до співу. Учнівський хор у Львові складався з 12 людей. У Київському колегіумі практикувався і багатоголосний спів у 4, 6 та 8 голосів [4, 180–181]. У «Номоканоні» (Львів 1646) в розділі «Об устроении пенья» вимагалося, щоб співали з увагою та умінням, а не кричали. Під час співу заборонялося похитувати головою, плескати в долоні, гойдати ногами; треба співати від усього серця. Саме такі поради сприяли розвитку співочої культури, милозвучності та злагодженості виконання вокальних концертів. Вихованці братських шкіл створювали артілі, які під час канікул ходили по селах, містах, слобідських полках з піснями, драмами, комедіями, трагедіями в супроводженні ігор на музичних інструментах. Таким чином, учні не тільки вчилися співати, але й використовували спів у цілях підтримки свого бідного існування, збираючи подаяння [1, 760].

Відомі композитори: Чернушин, Шавровський, Яжевський, Пекулицький виховувалася саме у Львівській школі. Важливу роль у розвитку музичної культури зіграв М. Дилецький, який був відомим музичним теоретиком і критиком та автором підручника «Адеа граматики мусикейской». У 1700 р. в Україні з’явилися перші друковані ноти, які були видані у Львівській типографії І. Городецьким. Необхідно зазначити, що українське вокальне мистецтво високо оцінювалося по всій Європі.

Діти з братських шкіл мали можливість знайомитися і з народним музичним і пісенним мистецтвом. В Україні була велика кількість «мандрівних співаків» – кобзарів, лірників, які ходили з села в село, з’являлися на ярмарках, сприяючи поширенню не тільки музичної культури, але і волелюбних козацьких пісень та дум. Вони оспівували подвиги козацьких героїв, розповідали про страждання турецько-татарської неволі. Серед цих пісень були: «Втеча трьох братів з Азова», «Маруся Богуславка», «Самійло Кішка», «Байда», «Козак Голота». Отже, учні дізнавалися про історію рідного краю, виховували у собі патріота та захисника Батьківщини [3, 12–22].

Поряд з театральним мистецтвом, співом та віршуванням, було у братських школах і малювання. Так, у Луцькій братській школі був художник, І. Кондзелевич, якого за високу майстерність називали українським Рафаелєм. Про праці українських митців XIV–XVII століття свідчать художні твори, що дійшли до нашого часу: портрети, пейзажі, натюрморти. Гуманістичні ідеї торкнулися не тільки світського, але й духовного живопису. Саме в цей час іконопис набував своєї популярності. Найвідомішою іконою була «Христос» І. Моляра (1629 р.). Очевидці підтверджували велике поширення живопису в Україні та його гуманістичну спрямованість.

Висновки. Результати нашого дослідження свідчать, що естетичне виховання у братських школах займало чільне місце у системі навчання. Естетичному вихованню приділялося велике значення, адже воно спрямоване на усебічний та гармонійний розвиток особистості і є невід'ємною складовою морального, музичного, фізичного та національного виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александрович В. С. Історія української культури. У п'яти томах. Том 2 (Українська культура XIII – першої половини XVII століть) / В. С. Александрович. – К. : Наукова думка, 2001. – 848 с.

2. Білецький О. І. Українська драматургія XVII–XVIII ст. / О. І. Білецький // Матеріали до вивчення історії української літератури : посібник для філолог. фак. університетів і пед. Інститутів : В 5 т. – Т. І. : Давня українська література. Доба феодалізму до кінця XVIII ст. / Упорядкував О. І. Білецький і Ф. Я. Шолом. – К. : Рад. школа, 1959. – 651 с.

3. Ісаєвич Я. Д. Найстаріші документи про діяльність братств на Україні / Я. Д. Ісаєвич // Історичні джерела та їх використання. – Київ, 1966. – Вип. 2. – С. 12–22.

4. Митюров Б. Н. Развитие педагогической мысли на Украине в XIV – XVII в. : [монографія] / Б. Н. Митюров. – К. : Радянська школа, 1968. – 211 с.

5. Професійна культура фахівця: сутність, реалії, перспективи : П 84 матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Суми, 22–23 листопада 2012 р.). – Суми : Університетська книга, 2012. – 149 с.

6. Українська поезія. Кінець XVI – початок XVII ст. / Упорядники : В. П. Колосова, В. І. Крекотень. – Київ, 1988. – 507 с.

7. Українська поезія: кінець XVI – середина XVII ст. / Упорядники : В. П. Колосова, В. І. Крекотень. – К. : Наукова думка, 1992. – 481 с.

УДК 37(09)(494)

О. О. Радченко
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

СИСТЕМА МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ Й.Г. ПЕСТАЛОЦЦІ

У статті проаналізовано систему морального виховання в педагогічній спадщині Й. Г. Песталоцці. Виокремлені та узагальнені основні принципи морального виховання, розроблені педагогом.

Постановка проблеми. Одним із головних завдань, що постають перед педагогікою в наш час, є виховання гармонійно розвинутої людини, яка має в майбутньому брати належну участь в соціальному житті. Тому, аби забезпечити гармонійний розвиток підростаючого покоління, особливу увагу варто звернути на моральне виховання учнів. Недостатній рівень морального виховання проявляється в пасивності, утриманській позиції, прагненні до безсоромного споживання життєвих благ, низькій комунікативній культурі, байдужості, скептицизмі, нездатності до серйозних міркувань. Суспільство потребує відповідальної, активної особистості із сформованими морально-етичними цінностями. У морально-етичних цінностях сконцентровано багатовіковий досвід народу, ідеали, уявлення про добро та зло, прекрасне та потворне.

Актуальність нашої статті зумовлена необхідністю модернізації сучасного процесу морального виховання, зокрема за допомогою аналізу надбань педагогів-попередників.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми морального виховання були розкриті у працях стародавніх філософів, про що свідчать праці Конфуція, Сократа, Платона, Арістотеля, Квінтіліана. Пізніше ідеї морального виховання розвивали Я. А. Коменський, Й. Г. Песталоцці, А. Дістервег, К. Ушинський, В. Сухомлинський та інші.

Мета статті – аналіз та узагальнення теоретичних підходів та досвіду морального виховання в педагогічній спадщині Й. Г. Песталоцці.

Виклад основного матеріалу. Намагаючись забезпечити у процесі виховання цілісний та гармоній розвиток підлітків, Песталоцці надавав моральному вихованню особливого значення. Це випливало з його соціально-педагогічної концепції. Він висував перед школою важливі соціальні завдання: забезпечити дітей знедолених селян життєво-необхідними знаннями, навчити їх уміло і плідно працювати, виховати в них бережливість, повагу до людської гідності, прагнення до взаємодопомоги та інші позитивні моральні якості. Провідна роль морального виховання, за Песталоцці, – «формування істинної людяності», що виражає гуманістичну спрямованість його ідей [3, 34].

У своїх творах Песталоцці висунув надзвичайно цінне припущення, що як виховання, так і навчання повинні відбуватись у нерозривному взаємозв'язку. Однобічний розвиток лише розумового виховання може зробити дитину черствою, егоїстичною та позбавленою будь-яких моральних переконань. Тому завданнями морального виховання підлітків, за Песталоцці, є: розвиток у людей високих моральних почуттів, вироблення в них шляхом привчання до добрих вчинків, відповідних моральних звичок, а також формування в підлітків моральної свідомості та стійких моральних переконань.

Неабияку роль у моральному вихованні відіграє виховання дитини у сім'ї, адже це є найпершим середовищем немовляти від народження і наочним прикладом на все життя. Моральне виховання може бути ефективним лише коли воно здійснюється плавно і починається з раннього віку [3, 32].

Першоджерелом гуманістичних почуттів людини, за Песталоцці, являється природне почуття любові та довіри до матері, яке згодом переноситься на батька та безпосереднє оточення – сестер, братів, дідусів, бабусь, пізніше – на вчителя і шкільних товаришів. Починаючи з любові до свого ближнього, дитина на певному етапі свого розвитку та за умов правильного морального виховання, починає відчувати любов до свого народу, а згодом і до усього людства в цілому.

Виняткового значення для морального виховання дітей Песталоцці надавав особистому прикладу вихователя й вправам самих дітей у моральних учинках, що вимагають від них самовладання й вольового загартування. Песталоцці розвивав у своїх вихованців моральні поняття про борг, про право, справедливість, виходячи з простих, доступних їм спостережень, з їхнього знання навколишнього середовища. Без такої моральної вихованості «неможлива гармонія наших сил, немислимий внутрішній світ ні з самим собою, ні з людьми» [3, 34].

Важливим елементом в моральному вихованні, за Песталоцці, є відсутність багатослівних проповідей і заучування дітьми напам'ять незрозумілих релігійних текстів, присвячених «доброчинності». Адже моральне виховання людини оцінюється не за умінням виголошувати високі слова про мораль, а за її справами та за ставленням до власної родини, вчителів, друзів та незнайомих людей.

Початкове природнє почуття дитини до матері повинне стати основою для вироблення моральних звичок, які потрібно використовувати для формування в дитини моральних навичок, які, у свою чергу і становлять основу її морального характеру. Для виховання характеру перш за все необхідно навчити дитину володіти собою та вміти переборювати чуттєві бажання з метою досягнення моральних завдань. Як результат цього, поведінка дитини обумовлюється моральною свідомістю. Саме тому Песталоцці зазначав, що правильно вихована воля отримує владу над тілом і бажаннями [6].

Песталоцці називає сім'ю «найсвятішим храмом моральної природи людини». Завдяки материнству і батьківству з одного боку, та любові дитини до батьків з другого, в сім ї виникає особливий душевний стан, що сприяє виникненню і розвитку кращих моральних якостей. Правильно закладені в ранньому віці якості правильного морального виховання є поштовхом до правильних відносин у соціумі. Любов і повага один до одного вихователя та вихованців – одна з найважливіших цілей педагога-гуманіста [5].

Висновки. Й. Г. Песталоцці та його педагогічна спадщина довели, що успіхи в моральному вихованні неможливі без правильного сімейного

виховання, спрямованого на вироблення в дитини правильних моральних звичок та навичок, прищеплення моральних цінностей та поглядів на життя, любові та поваги до оточуючих. Метою морального виховання дітей, за Песталоцці, є виховання в них діяльної любові до людей. Першоосновою моральності, на думку педагога, є природне почуття довіри, любові до матері, яке згодом переростає у відчуття любові та пошани до усього світу. Основа морального розвитку дитини закладається в розумних сімейних відносинах. Шкільне виховання, на його думку, може бути успішним лише за умови, якщо узгоджується з сімейним.

Любов і щирість відносин вихователів і вихованців, чисті почуття, які формують моральний стан, вправи у добрих вчинках є засобами, що рекомендував педагог. Моральна діяльність вихованців, на переконання Песталоцці, мала вигляд не штучних вправ у дотриманні формальних норм і принципів, а випливала із реалій життя та взаємин людей.

ЛІТЕРАТУРА

1. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учебное пособие для педагогических учебных заведений/ под ред. академика РАО А.И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – М. : ТЦ Сфера, 2001. – 512 с.

2. Педагогическое наследие : Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци / сост. : В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1988. – 416 с.

3. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. Т. 1 / И. Г. Песталоцци под. ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина. – М. : Педагогика, 1981. – 336 с.

4. Песталоцци И. Г. Памятная записка о семинарии в Кантоне ВО // Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. Т. 2 / Под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина. – М. : Педагогика, 1981. – С. 164-207.

5. Песталоцци И. Г. Как Гертруда учит своих детей. Попытка дать матерям наставление, как самим обучать своих детей И. Г. Песталоцци// Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. Т. 1 / под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина. – М.: Педагогика, 1981. – С. 61 – 212.

6. Песталоцци И. Г. Письмо другу о пребывании в Станце / Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. Т. 2 / под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина. – М. : Педагогика, 1981. – С. 49-73.

УДК 37.013(091)410

В. С. Уткіна, Я. А. Щербак
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ВИТОКИ СІМЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

У статті розкривається зміст і структура сімейної педагогіки у Великій Британії, виділяються її основні джерела. Аналізуються й узагальнюються актуальні питання гармонійного виховання дітей в сім'ї, висвітлюються вимоги, що висуваються педагогічною громадськістю країни до батьків.

Ключові слова: *сім'я, традиції, виховання, Велика Британія, народна педагогіка, дитина.*

Постановка проблеми. Традиції сімейного виховання мають глибокі історичні корені. Вони заходять відображення в народній педагогіці, епосі, поезії, класичній літературі. Саме в сім'ї формуються перші уявлення дитини про життя, його ціннісні орієнтації, соціальні настанови.

Аналіз актуальних досліджень. Великий внесок у подолання проблем сімейного виховання зробили видатні вітчизняні вчені: К. Д. Ушинський, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський та інші. Саме К. Д. Ушинський, В. О. Сухомлинський, М. Г. Стельмахович дали обґрунтування сім'ї як важливого первинного природного осередку, де виховуються діти.

Проблеми сучасної сім'ї та виховання в ній, тісної співпраці родини, школи та інших соціальних інституції висвітлюють британські дослідники: Т. Александер, Р. Вілмот, Л.Кінг, Дж. Льюїс, Д. Невіл та ін.

Дослідження сучасного стану проблем сімейного виховання дітей Великої Британії було б неповним без ознайомлення з історичним минулим та виділення традиційних особливостей, що накладають специфічний національний відбиток на зміст, основні принципи та методи, пріоритетні напрями виховання та способи подолання проблем сімейного виховання дітей у Великій Британії сьогодні.

Мета статті – історико-педагогічний аналіз особливостей виховних традицій народної педагогіки та класичної літератури у Великій Британії. Характеристика умов, за яких здійснюється виховання всебічно розвиненої дитини в британській сім'ї.

Виклад основного матеріалу. Незмінним кредо народної педагогіки є добрі подружні стосунки, злагода в домі, взаємна любов і повага чоловіка до дружини, що створюють найсприятливішу основу для виховання дітей. «Шлюб навпіл зменшує горе, вдвічі збільшує радість і вчетверо – видатки», «Не все, хто побралися, щастя допалися», – стверджують англійські прислів'я [6, 148].

Ідеалом британської народної педагогіки є повна сім'я: чоловік, жінка, діти. Але створення повноцінної сім'ї повинно відбуватися за умови, коли «чоловік залишить своїх батька і матір і приліпиться до жінки своєї; і будуть (двоє) одна плоть» [5, Бытие 2: 24, 3]. Ця сентенція, взята із Книги Буття, стверджує високі ідеали самозречення заради спільного, в якому починається нове життя, відбувається таїнство злиття двох окремостей в одному сущому – в дитині. Для британського світогляду, побудованого на християнських цінностях, ці положення Святого Письма залишаються незаперечними й сьогодні.

Протягом століть у британців виробився свій ідеал чоловіка та дружини. Англійські народні казки та прислів'я прославляють жінку – гарну, роботящу, веселу, розумну і ласкаву : «Здорова і добра жінка – найкращий скарб для чоловіка». Діти займають центральне місце у британській родині. Кожна родина повинна мати дітей, адже вони наповнюють життя, продовжують рід: «Children are poor man`s riches» (Діти – багатство найбіднішої людини); бездітна сім'я заслуговує на співчуття.

Значущим в британській народній педагогіці є взаємини батьків і дітей, глибока і самовіддана любов до дитини. В. Червонецький, аналізуючи роль сім'ї в сучасному суспільстві, доходить висновку, що сім'я залишається «основною берегинею народних традицій, плекальницею народної культури, носієм моральних і духовних цінностей, які передаються дитині з дня її народження й до повноліття… Суспільство, що складається із міцного сімейного ядра і яке має відповідні міжгендерні зв'язки, здатне продемонструвати потужну тенденцію до освітнього прогресу, економічного процвітання та культурного розвитку» [8, 259].

Погляди британського народу на сім'ю та сімейне виховання, втілені в кращих зразках народної творчості, були далі розвинуті англійськими гуманістами і відображені в творах письменників і поетів Великої Британії.

Джефрі Чосер був одним із перших, хто піднявся над суто середньовічним світосприйняттям і трактував питання любові та шлюбу в дусі народної педагогіки. На його думку, кохання повинно бути без класових перешкод, рівноправним – переконує Чосер («Легенда про славних жінок»).

Важливого значення сімейному вихованню надає англійський педагог XVII століття Джон Локк. Викриваючи сучасну йому школу, він формулює тезу про абсолютну цінність сімейного виховання: «… навіть хиби домашнього виховання незрівнянно корисніші, ніж знання і вміння, що набуваються у школі, тому краще нехай дитина, що виховується вдома, буде в дитинстві дещо несмілива – все це само собою відпаде, коли вона вступить у світ» [1, 227]. На батьків, за Локком, покладається відповідальність за виховання дітей.

У британських родинах формуються і зберігаються народні виховні традиції. Сімейні традиції емоційно насичені, вибивають етнічні, культурні, релігійні особливості родини, професійну належність її членів. Традиції завжди ґрунтуються на якійсь ідеї, цінності, досвіді родини. Традиції задають певний напрям поведінки дитини і є основним засобом трансляції соціально-культурних цінностей, норм сім'ї, встановлення її зв'язків з оточенням.

У британській традиції сімейного виховання роль батьків неоцінима, оскільки батьки мають забезпечувати основні потреби дитини та дбати про її всебічний розвиток. Це – безпека, здоров'я, повноцінне харчування, здоровий спосіб життя, психологічний комфорт, а також фізичний, інтелектуальний та емоційний захист та розвиток. [4]. Мета виховання дитини у британській сім'ї найбільш повно розкрита у визначення Г. Спенсера: «..зробити людину здатною жити повноцінним життям».

Провідним чинником виховання є моральний клімат сім'ї. Родинне благополуччя визначається високим рівнем внутрішньоемоційної моральності, духовності, задоволення емоційно-психологічних потреб. Дитина має відчувати емоційну підтримку з боку батьків, бути впевненою у

їхній щирості та доброзичливості. Використання у стосунках з дитиною системи заохочень і стимулів замість залякувань та покарань створює атмосферу довіри між батьками і дітьми, позитивно впливає на емоційний розвиток дитини [2, 34]. Тому серед завдань сімейного виховання у британців чільне місце посідає створення атмосфери емоційної захищеності дитини.

Захист інтелектуальних сил дитини виявляється в забезпеченні можливостей її розумового розвитку. Першочерговим завданням є запобігання спроби принизити гідність дитини, недопущення фізичних або словесних нападів, які гальмують її бажання вчитись. У сім'ї має домінувати атмосфера миролюбства, справедливості і відповідального ставлення до дитини. Дотримання цих настанов сприятиме інтелектуальному захисту молодого покоління в сім'ї. Його забезпечення, вважають британські фахівці, позитивно вплине на розвиток розумових здібностей дитини [4, 2].

Отже, британські педагоги стверджують, що інтелектуальний розвиток дитини може бути гарантований за таких умов: надання можливості вчитися, оволодівати вміннями читати, писати, рахувати тощо, грати в інтелектуальні ігри, набувати соціальних умінь та засвоювати норми і правила поведінки в суспільстві; вдосконалювати моральний і духовний досвід, оволодівати системою цінностей та етичних настанов, прилучатися до загальнолюдських і національних традицій і культурної спадщини [3, 26].

Гармонійне поєднання гнучкості розуму з моральними ідеалами сприяє вихованню глибокомислячої людини, здатної приймати відповідальні рішення як по відношенню до природи, так і до людини і спрямовувати свої інтелектуальні здібності на загальну користь [7].

Британська система сімейного виховання завжди надавала першочергового значення розвитку і зміцненню тіла. Найважливішими компонентами фізичного виховання стали: загартування організму, невишукана їжа, одяг вільного крою, різноманітні вправи, ігри на свіжому повітрі. Питанню фізичного розвитку дітей велику увагу приділяли Т. Мор, Дж. Локк, Г. Спенсер та ін. На всіх етапах свого розвитку британська сімейна педагогіка дотримувалася принципу виховання в праці, вважаючи її основою становлення особистості.

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

Основними засадами виховання в англійського народу стали свобода і належність, практичність та корисність для суспільства. Загальновизнаними рисами англійського характеру вважають: практичність, діловитість, працьовитість, велична енергія, сильна воля, практичний розум, гордість, безмежна любов до своєї батьківщини, законослухняність, стабільність, консерватизм, мовчазність, стриманість у почуттях.

Становленню вищевказаних рис підпорядковується стиль життя британців. Існує загальноприйнята думка, що британець завжди вірний сім'ї і родинному вогнищу. Вона відображена в такому народному прислів'ї : «There is no place like home»(Скрізь добре, а вдома найкраще). Сімейне життя нагадує ідеал спокою, злагоди. Традиційно англійці вважають свій дім фортецею: «Every Englishman`s house is his castle» (Мій дім – моя фортеця). Саме у власному будинку плекають родинний дух з усією дбайливістю і любов'ю. Вони вкладають у слово «home» всю душу.

Індивідуалізм родинного вогнища британців проникає і в їхнє сімейне життя та традиції виховання. Коло родини зводиться до тих її членів, що живуть разом. Англійська сім'я багато в чому до сьогоднішнього дня зберігає характер абсолютної монархії. Ідеал британської сім'ї – рано стати самостійним, одружитися, мати здорових дітей, багато заробляти, нічого не відкладати, жити в повному достатку, багато подорожувати і при цьому не втрачати ні хвилини. Англійські прислів'я розкривають суть буття, показують необхідність підготовки до життєвих труднощів, щоб уміти стійко протистояти їм : «Life is not a bad of roses» (Життя прожити – не поле перейти); «Life is great if you don`t weaken» (Життя чудове, якщо людина не падає духом)[8, 27].

Висновки. Здійснений аналіз дозволив виокремити такі основні принципи, використані британською етнопедагогікою в сімейному

вихованні: гуманізм, зв'язок виховання з життям, виховання в праці, систематичність і послідовність, єдність вимог і поваги до особистості, а також провідної ролі родинного впливу в процесі загального виховання.

Можна стверджувати, що мета, зміст, завдання і принципи сімейного виховання британців спрямовані на всебічну підготовку дитини до життя. У них відображені і знаходять подальший розвиток загальноприйняті у всьому світі думки про виховання.

Головною функцією британської сім'ї залишається виховання підростаючого покоління. Історично сформована британська система сімейного виховання забезпечує засвоєння дітьми визначеного кола знань і духовних орієнтирів, що відповідають вимогам саме британського суспільства і відображені у стилі життя і засобах сімейного виховання.

Незважаючи на значний проміжок часу, що відокремлює мислителів і дослідників першої половини XX – початку XXI століття, в їхніх працях відбито ідею всебічного і гармонійного розвитку дітей в сім'ї, надаються поради і практичні рекомендації батькам щодо їхньої реалізації. Змінюється соціальне оточення, в якому функціонує сім'я, піддаються змінам світоглядні уявлення, міняються можливості досягнення виховного ідеалу, але сам ідеал всебічного і гармонійного розвитку особистості, закладений ще в епоху гуманізму, залишається незмінним, хоча його змістовне наповнення постійно еволюціонує.

ЛІТЕРАТУРА

1. Fergusson R. Dictionary of Proveros / R. Fergusson. – L. : Penguin Books, 1983. – 331 с.

2. Hollman L. What to Expect of Their Emotional Development / L. Hollman // Parents and Children. – 2008. – April. – P. 34.

3. Humphries S. A Labour of Love: The Experience of Parenthood in Britain 1900–1950 / S. Humphries. – L.: Sidwick and Jackson, 1993. – 268 p.

4. Parental Duties // Parenting / Wikipedia, the Free Encyclopedia [Електронний ресурс] Режим доступу:

http://www.parentingforeveryone.com/aboutbook.

5. Бытие / Библия. Книги священного писания ветхого и нового завета на церковнославянском языке с параллельными местами. – Москва : Сибирская Благозвонница, 2006. – С.1–3.

6. Василькова Ю. В. Социалисты-утописты об образовании и воспитании: идеал человека будущего / Ю. В. Василькова. – Москва: Педагогика, 1989. – 184 с.

7. Вульфсон Б. Л. Нравственные императивы воспитания / Б. Л. Вульфсон // Педагогика. – №10. – 2006. – С. 3–10.

8. Червонецький В. В. Екологічна освіта учнів у школах країн європейського регіону та Північної Америки : [монографія] / В. В. Червонецький. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2005. – 312 с.

УДК 37(09)(477)Грушевський

О. М. Цилюрик, В. О. Шевченко
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ПОСТАТЬ МИХАЙЛА ГРУШЕВСЬКОГО В УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ

У стаття досліджено діяльність М. С. Грушевського, видатного вченого, публіциста, громадського діяча, творчий доробок ученого є невичерпним джерелом для національного відродження українського народу, патріотичного виховання молоді.

Ключові слова: *народність, національна самосвідомість, народна дисципліна.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти однією з найважливіших залишається проблема національної свідомості у навчанні і вихованні. У період відбудови національної школи України, творча спадщина М. С. Грушевського знову займає провідне місце у відновленні національної самосвідомості учнівської молоді.

Аналіз актуальних досліджень. Педагогічні погляди, ідеї М. Грушевського були предметом дослідження Я. Дашкевича, І. Огієнка, В. Масненка, В. Рум'янцева, А. Сбруєвої та ін.

Мета статті – охарактеризувати й узагальнити педагогічні погляди М.С. Грушевського на навчання і виховання.

Виклад основного матеріалу. Одним із відомих історичних постатей, освітніх та державних діячів, що зробили вагомий внесок у розвиток української педагогіки та науки, є Михайло Грушевський. Упродовж усього часу існування Центральної Ради він стояв біля її керма, формував її курс, був ініціатором і безпосереднім втілювачем найголовніших політичних

рішень, насамперед – проголошення Української Народної Республіки (УНР), її повного суверенітету [1].

Грушевський-політик, громадський діяч виростав водночас із Грушевським-ученим. Особливої ваги він надавав соціальним чинникам у розвитку суспільства. З цілісності, єдності українського історичного процесу він виніс ідею про необхідність консолідації українського етносу [3].

Необхідно зазначити, що великий, якщо не вирішальний, вплив на формування системи політичних поглядів М. Грушевського справляла його багаторічна плідна праця над проблемами української та європейської історії, а основними елементами цієї системи були ідеї народництва і федералізму.

Творчість і діяльність М. С. Грушевського мала різнобічний характер: учений-історик, письменник, літературознавець, фольклорист, публіцист, педагог, просвітитель свого знедоленого народу. Його погляди виражалися в його переконаннях:

– школа і освіта здійснюються на засадах традицій національної культури обов’язково рідною мовою;

– національна свідомість має домінувати у вихованні моральності;

– школа, освіта і педагогічна наука в суверенній і незалежній державі мусять бути незалежними від будь-якого чужинського впливу, крім творчого засвоєння кращого досвіду вчительських, науково-дослідних та інших об’єднань [7].

М. Грушевський надавав виняткову роль народній школі у духовному житті народу. Головною умовою існування національної школи він вважав навчання рідною мовою. Без такого навчання український народ, на думку вченого, не вийде з темноти, убозтва і поневіряння [2].

Піклуючись про навчання рідною мовою, педагог наполягав на тому, щоб освіта мала національний характер, базувалась на народній українській основі. У рідній школі учні мають прилучатися до надбань духовної культури свого народу, його історії, культури, традицій, звичаїв і українська мова має бути не тільки викладовою, а й вживаною дітьми в усіх сферах життя.

М. Грушевський вивів принцип народності на вищий щабель і визначав його головним принципом навчання і виховання. Цей принцип, а також педагогічні погляди М. Грушевського, щодо формування всебічно розвиненої людини – громадянина і патріота, є досить актуальними і нагальними в українських школах сьогодні. За Михайлом Грушевським принцип народності є головним принципом навчання і виховання. Тільки рідна школа з рідною мовою може забезпечити повноцінну освіту і виховання. «Заборони і гоніння перегороджували доступ української книги до широких народних мас, прирікаючи їх на темноту, оскудіння і виродження. Вони ставили непереборні перепони розвитку літератури, виключали можливість української преси» [7].

Педагог висунув певні вимоги до вчителя, а саме просте обходження з учнями, свідоме визначення змісту і складності навчальних завдань, урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей; володіння й уміле користування прийомами мобілізації пізнавальних сил своїх вихованців; привчання учнів до робочої дисципліни, прищеплення навички самозвіту, самоаналізу результатів своєї роботи [7].

М. Грушевський – талановитий організатор науки. Його досягнення – створення в межах ВУАН мережі наукових історичних установ. Чимало праць представників його школи написані на теми історії, політики, правознавства України. Вони стали помітним явищем у науковому та громадському житті незалежної України.

Проте більш детально варто зупинитись саме на педагогічних поглядах вченого.

Велику увагу М. Грушевський приділяє проблемам дидактики. Всі навчальні предмети він умовно поділяє на дві групи. Одні предмети мають дати можливість учням з’ясувати їхню роль у житті та пізнати його сутність, а інші вчать засобам використання всіх умов життя для свого добробуту [2].

Педагог підкреслює важливе значення гуманітарних дисциплін у шкільному навчанні, а також виняткову соціально-виховну роль історії. Він наполягає, щоб усі епохи були відповідно оцінені, бо інакше буде не історія, а фрагменти з історії людства.

У педагогічних поглядах основним було прагнення до того, щоб людина за допомогою наставника сама формувала свій світогляд. Отже, для здійснення програми самоосвіти і самовиховання потрібно всіляко заохочувати дітей до читання різної літератури без жодної заборони, обережно спрямовуючи художні смаки та пізнавальні інтереси юного читача [4].

Зазначимо, що Михайло Грушевський формує власну концепцію освіти та виховання, головна мета якої – формування всебічно розвинутої особистості, громадянина і патріота. «Досить відкрити людині очі на те, хто вона, щоб бути впевненим її вірності національній дисципліні» – зазначає він. Національну дисципліну вчений розуміє як свідоме служіння кожної людини Батьківщині [5]. Формування громадянина-патріота своєї держави мислиме тільки на національних засадах. Михайло Грушевський зазначає: «Треба горнутися до свого українського, заохочувати до цього, розширювати його всякими способами» [7]. Із цього з абсолютною необхідністю випливає наявність рідної школи такої системи навчання і виховання, яка базується на національних традиціях і рідній мові [6].

Національно-духовне, інтелектуальне відродження українського народу можливе за умови, коли школа буде діяти на засадах демократизації, гуманізації, пріоритетності загальнолюдських і національних цінностей [2].

Висновки. Результати нашого дослідження свідчать, що Михайло Сергійович Грушевський прагнув сформувати всебічно розвинену особистість – громадянина і патріота. Виняткову роль надавав народній школі в духовному житті народу і вважав, що зміст освіти і виховання мають віддзеркалювати національні особливості українського народу. М. Грушевський зазначав, що народна дисципліна – це свідому служіння кожної людини Батьківщині, а формування громадянина – патріота своєї держави, мислиме тільки на національних засадах. Він зазначав, що школа, освіта і педагогічна наука в суверенній і незалежній державі мусять бути незалежними від будь-якого чужинського впливу, крім творчого засвоєння кращого досвіду учительських, науково-дослідницьких та інших гуртків і

об'єднань. За його принципом народності тільки рідна школа з рідною мовою може забезпечити повноцінну освіту і виховання. М. Грушевський висував низку вимог до вчителя і зазначав, що вчитель повинен володіти і вміло користуватися прийомами мобілізації пізнавальних сил своїх вихованців, а також повинен привчати учнів до робочої дисципліни, прищеплювати навички самозвіту, самоаналізу результатів своєї роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Академік М. С. Грушевський – видатний український вчений-історик і літературознавець, громадський діяч // Вісник Академії наук України. – 1992. – № 1. – С. 3–6.

2. Грушевський М. С. Про українську мову і українську школу / М. С. Грушевський. – К., 1991. – 286 с.

3. Дашкевич Я. Михайло Грушевський – творець концепції української національної науки // Наукове товариство імені Т. Шевченка і українське національне відродження. Зб. наук, праць і матеріалів Першої наукової сесії НТШ. Березень 1990. / Я. Дашкевич. – Л., 1992. – С. 65.

4. Іван Огієнко і сучасна наука та освіта / За ред. Є. І. Сохацької // Науковий збірник : Серія історична та філологічна. Вип. VI. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2009. – С. 110–114.

5. Масненко В. В. Формування образу М.С. Грушевського в масовій свідомості сучасного українського суспільства //Український історичний журнал / В. В. Масненко. – 2006. – № 5. – С. 19–35.

6. Пам'ять століть : історичний науковий та літературний журнал / КНУ ім. Т. Шевченка, Ген. дирекція по обслуговуванню іноземних представництв, Історичний клуб «Планета». – Київ, 1996. – № 2. – С. 68-69.

7. Сбруєва А. А. Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах : навчальний посібник / А. А. Сбруєва, М. Ю. Рисіна. – Суми : СумДПУ, 2000. – 208 с. – С. 140.

РОЗДІЛ ІІ. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ ТА ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

УДК 371.11:371.15:316.77:001.11

А. О. Борисенко
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ

У статті зроблено спробу відобразити підходи сучасної науки щодо тлумачення поняття «комунікативна компетентність керівника навчального закладу», проаналізовано основні погляди на роль комунікативної компетентності в діяльності керівника вищого навчального закладу.

***Ключові слова**: керівник навчального закладу, компетентність, комунікація, комунікативна компетентність, спілкування.*

Постановка проблеми. Комунікативна компетентність є важливою складовою професійної культури керівника навчального закладу. Однак на сучасному етапі існують певні складнощі в її формуванні, що пов’язані з недостатнім або низьким рівнем, показником якого є відсутність таких умінь і навичок, як активне сприймання інформації, моделювання власної позиції, встановлення і підтримка міжособистісних ділових контактів тощо.

Комунікативність допомагає керівнику навчального закладу побудувати співпрацю на засадах демократичного спілкування й розуміння потреб кожної людини, легко вступати в контакт з батьками, переконуючи їх у реалізації спільних потреб у вихованні й самовихованні, викликати позитивні емоції у вчителів, які безпосередньо працюють із дітьми, отримувати задоволення від продуктивної співпраці.

З огляду на ситуацію в освітньому просторі України, керівник навчального закладу незалежно від форми акредитації повинен бути людиною культури і вселюдських цінностей, провідником ідей державотворення і демократичних змін, знаходити рішення в будь-яких професійних та життєвих ситуаціях, постійно дбати про своє особистісне і професійне вдосконалення і зростання.

Аналіз актуальних досліджень. На сучасному етапі розробкою питань комунікативної підготовки фахівців займаються: С. С. Макаренко (психологічні умови розвитку комунікативної компетентності вчителя), Г. В. Малиновська (особливості формування комунікативної компетенції майбутнього керівника), Л. А. Шипіліна (комунікативні й організаторські вміння фахівців закладу освіти), Т. О. Бутенко (формування компетентності в процесі управлінської підготовки).

Мета статті – визначення підходів щодо сутності поняття «комунікативна компетентність керівника навчального закладу» в сучасній науковій літературі.

Виклад основного матеріалу. Поняття «комунікативна компетентність» є однією з важливих наукових категорій, вивчення якої почалося в 60-70-х рр. XX сторіччя.

Згідно з М. Х. Мескон, комунікація − це процес обміну інформацією між двома або більше людьми [5, 82]. «Новий тлумачний словник української мови» подає поняття комунікації як повідомлення або передачу за допомогою мови якогось змісту, наявного в думці, спілкування [6, 432].

Комунікація в управлінні закладом освіти – це обмін інформацією, в результаті якого керівник одержує інформацію, необхідну для прийняття ефективних рішень, і доводить їх до співробітників. Якщо комунікації налагоджені погано, рішення можуть виявитися помилковими, а люди неправильно зрозуміють, чого хоче від них керівник, і, нарешті, можуть погіршитися стосунки між людьми. Ефективність комунікацій часто визначає якість рішень і те, як насправді вони будуть реалізовані.

Науковець Т. О. Бутенко зауважує, що терміни «комунікація» та «спілкування» часто використовують як синоніми, але насправді вони мають різне значення. «Спілкування – це процес взаємодії і взаємин суб’єктів. Комунікація ж має кілька значень. По-перше, це шлях повідомлення, по-друге, це форма зв’язку, по-третє, це процес повідомлення інформації за допомогою технічних засобів масової комунікації, по-четверте, комунікація виражає акт спілкування, зв’язок між двома чи більше індивідами, повідомлення інформації однією особою іншій» [1, 68].

За О. О. Павленко, для спілкування, в тому числі успішної ділової комунікації, необхідно мати сформовану комунікативну компетенцію. На його думку, компетенції є сумою знань, умінь та характерних рис, що дозволяє особистості виконувати певні дії. Загальні компетенції – це ті, що не є специфічними для мовлення, але такі, що необхідні для будь-якого роду діяльності, в тому числі й мовленнєвої. Комунікативні, мовні компетенції – це ті, які забезпечують людині можливість діяти і спілкуватися за допомогою мови [7, 114].

Отже, комунікативна компетенція – словосполучення багатозначне, оскільки комунікація і компетенція в управлінській діяльності існують у нерозривній єдності. Поняття «комунікативна компетентність» (латиною communico – роблю загальним, зв'язую, спілкуюся і competens (competentis) – здатний) означає сукупність знань про норми і правила ведення природної комунікації – діалогу, суперечки, переговорів тощо.

Автор теорії комунікативної компетенції Д. Хаймс до визначення сутності поняття включив те, що необхідно знати тому, хто говорить, щоб бути комунікативно-компетентним у мовленнєвому оточенні. За його твердженням, комунікативна компетенція – це вміння управляти тим, що, де, коли, чому, як говорять люди.

С. С. Макаренко під «комунікативною компетентністю» розуміє вміння особистості спілкуватися з різними людьми, в середовищі яких вона проживає і працює, проте це не тільки вміння спілкуватися, правильно оформляти думку в усній та письмовій формах, але й уміння шукати і знаходити компроміс, поважати думки інших людей [4, 67].

За О. М. Казарцевою та Ю. С. Федоренко – комунікативна компетентність – це знання, уміння та навички, необхідні для розуміння чужих та породження власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування. Ю. С. Федоренко визначає комунікативну компетентність ще й як знання, навички та вміння з галузей лінгвістики [8, 26].

Схожу думку має Н. І. Гез коли виділяє в понятті «комунікативна компетентність» знання про мову, навички й уміння застосовувати ці знання в мові згідно з різними ситуаціями спілкування [2, 8].

Аналізуючи подані визначення, можна дійти висновку про те, що поняття комунікативної компетентності можна вважати явищем лінгвістики, педагогіки, управління оскільки воно співвідноситься зі знаннями, навичками й уміннями, які найбільш точно відображають багатогранність комунікативної компетентності, її важливу роль у розвитку особистості.

Як справедливо відзначає Ю. Федоренко, комунікативна компетентність вимагає предметних знань. «Комунікація не є лише мовленнєвою діяльністю, а становить специфічний аспект інших видів соціальної діяльності, її не можна виокремити в чистому вигляді, наприклад, абстрагувати із повсякденних справ або професійних занять» [8, 54].

Проте комунікативна компетентність – це не просто навички застосування мовних і немовних засобів у конкретному контексті і ситуації спілкування, вміння ефективно впливати на співрозмовника, а й уява про діяльнісну мету свого мовлення, усвідомлення комунікативного сенсу спілкування, творче володіння лексичним запасом і необхідними граматико-синтаксичними схемами, інтелектуальна готовність до прийняття мотивованого рішення про закінчення висловлювання.

Висновки. Отже, під комунікативною компетентністю за В. В. Потаповим розуміємо, що обов’язковою умовою успішного перебігу процесу спілкування є комунікативна компетентність, яку він характеризує як систему внутрішніх ресурсів, необхідних для формування ефективної дії в певних ситуаціях міжособистісної взаємодії. Вважаємо здатність людини встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми.

Комунікативна компетентність передбачає розуміння мотивів, стратегій поведінки, і своїх власних, і партнерів по спілкуванню, вміння розібратися в групових, соціально-психологічних проблемах, осмислення перешкод на шляху до взаємного порозуміння, освоєння технології та психотехніки спілкування.

Аналіз наукової літератури з проблеми формування комунікативної компетенції засвідчує неоднозначність, багатовимірність як самого поняття, так і поглядів щодо визначення його складових і характерстик, що охоплюють одночасно декілька сфер: мовленнєву, психолого-педагогічну, управлінську.

Узагальнюючи викладене вище, зазначимо, що під комунікативною компетентністю керівника навчального закладу можна розуміти сукупність мотивованих знань, умінь і навичок, необхідних для успішного спілкування, взаємодії й розв'язання завдань в навчально-професійній сфері.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бутенко Т. О. Формування комунікативної компетентності в процесі управлінської підготовки / Т. О. Бутенко, С. М. Резнік // Наукові праці : Науково-методичний журнал. – Вип. 95, Т. 105. Педагогіка – М. : Видавництво ЧДУ імені Петра Могили, 2009. – С.95 – 99.

2. Формування комунікативної компетентності як об'єкт зарубіжних методичних досліджень / Н. І. Гез // Іноземні мови в школі. − 1985. − № 2. − С. 7−24.

3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / С. Ю. Ніколаєва. − наук. ред. укр. вид. проф. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

4. Макаренко С. С. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності учителя: − дис. канд. психол. наук: 19.00.07. / С. С. Макаренко. – К., 2001. − 180 с.

5. Мескон М. Основы менеджмента: пер. с англ. / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури; под ред. Л. И. Евенко – М.: Дело, 1997. – 704 с.

6. Новий тлумачний словник української мови: У трьох томах. Укладачі: В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. – Т. 2. – К.: Видавництво «АКОНІТ», 2005. – 875 с.

7. Павленко О. О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти : дис. доктора пед. наук : 13.00.04 / Павленко Олена Олександрівна. – К., 2007. – 447 с.

8. Федоренко Ю. С. Комунікативна компетентність як найважливіший елемент успішного спілкування / Ю. С. Федоренко // Рідна школа. – 2002. – № 1. – С.63−65.

УДК 37.04:792.8-057.874

О. С. Ведмеденко

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ЗМІСТ ЗНАНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ВИЩОГО ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ПРО ФІЗИЧНЕ ЗДОРОВ'Я ШКОЛЯРІВ

У статті визначено сутність понять «здоров'я», «фізичне здоров'я школярів» як психолого-педагогічної проблеми. Виокремлено зміст знань майбутніх учителів вищого педагогічного навчального закладу про фізичне здоров'я школярів.

Постановка проблеми. Проблема погіршення здоров'я учнівської молоді, усвідомлення необхідності вдосконалення фізичного виховання в загальноосвітніх школах вплинула на переосмислення підготовки

майбутнього педагога до фізкультурно-оздоровчої діяльності, від результатів якої залежить гармонійний розвиток учнів, їх здібності, підготовка до самостійного життя, формування свідомого ставлення до проблеми свого здоров'я, оволодіння навичками здорового способу життя, організації корисного дозвілля й активного відпочинку, виховання потреби в систематичних заняттях фізичними вправами, прагнення до самовдосконалення, розвитку моральних і вольових якостей.

У зв'язку з цим, актуальним є питання вдосконалення роботи вищих педагогічних навчальних закладів щодо створення таких умов, де майбутній педагог мав би відповідні можливості отримання загальних знань про певні інноваційні технології збереження й зміцнення здоров'я, формування професійних навичок упровадження цих технологій у навчально-виховний процес школи.

Аналіз актуальних досліджень. Питання професійної готовності випускників вищих педагогічних навчальних закладів до впровадження технологій збереження й зміцнення здоров'я учнівської молоді присвятили свої дослідження В. Г. Ареф'єв, І. В. Бондар, О. Д. Дубогай, Т. Ю. Круцевич, Р. Т. Раєвський, М. О. Третьяк, Б. М. Шиян та інші. Разом із тим, проблема професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до фізкультурно-оздоровчої діяльності, яка будувалася б на сучасних принципах, недостатньо висвітлена в наукових роботах.

За даними наукових публікацій, а також нашого дослідження можна стверджувати, що рівень сформованості у студентів знань, умінь і навичок організації фізкультурно-оздоровчої діяльності серед учнівської молоді певною мірою не відповідають вимогам сьогодення. В умовах фізичного виховання необхідно здійснювати формування в студентів рухових умінь і навичок, знань про здоровий спосіб життя, виконання профілактичних заходів у рамках професійно-прикладної фізичної підготовки, розвиток рухових якостей в аспекті загальної та спеціальної професійно-прикладної фізичної підготовки [2, 121], навчити студентів-педагогів організовувати та проводити фізкультурні та спортивно-масові заходи як під час навчально-виховного процесу в школі, так і поза ним у взаємодії зі школярами та їхніми батьками [1, 112; 3, 113].

Однак недостатня дослідженість змісту знань майбутніх учителів вищого педагогічного навчального закладу про фізичне здоров'я школярів зосередила нашу увагу на виборі та розкритті означеної проблеми.

Мета статті – визначити сутність понять «здоров'я», «фізичне здоров'я школярів» як психолого-педагогічної проблеми. Виокремлення змісту знань майбутніх учителів вищого педагогічного навчального закладу про фізичне здоров'я школярів.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж ми приступимо до вивчення змісту знань майбутніх учителів вищого педагогічного навчального закладу про фізичне здоров'я школярів, розглянемо значення визначень «здоров'я» і «фізичне здоров'я». Всесвітня організація охорони здоров'я визначає *здоров'я* як стан повного фізичного, духовного та соціального благополуччя, а не лише як відсутність хвороби або фізичного дефекту. Поняття «здоров'я» включає й здібність людини до адаптації, тобто адекватній зміні функціональних параметрів, що забезпечує збереження працездатності в нових умовах.

Словник з термінології спорту вказує на те, що *здоров'я* – стан організму, що характеризується досконалою саморегуляцією органів і систем, гармонійним поєднанням фізичного, морального й соціального благополуччя [1, 38].

Ми погоджуємося з думкою В. Л. Волков, який наполягає на тому, що *здоров'я* – це природна абсолютна й неминуча життєва цінність, яка займає найвищу сходинку на ієрархічній градації цінностей, а також у системі таких категорій, як інтереси й ідеали, гармонія, краса, смисл і щастя життя, творча праця, програма й ритм життєдіяльності [2, с. 21].

Фізичне здоров'я педагоги та вчені характеризують та розглядають з різних точок зору. Так, А. Г. Фурманов, вважає, що фізичне здоров'я це – рівень росту й розвитку органів та систем організму [5, 106].

Виходячи із пріоритетності ідей збереження та примноження здоров'я школярів, ми цілком переконані, що саме свідоме й відповідальне ставлення студентів до власного здоров'я є об'єктивним шляхом упровадження фізкультурно-оздоровчих заходів у систему шкільної освіти.

Тому найбільш реальною передумовою формування в них готовності до реалізації фізкультурно-оздоровчої діяльності може бути створення здоров'язберігаючого освітнього середовища у вищому педагогічному навчальному закладі на основі особистісно зорієнтованого змісту системи фізичного виховання студентів. Лише самодостатня особистість майбутнього вчителя, усвідомлюючи значущість оздоровчої, розвивальної шкільної освіти, здатна на основі знань вікових та психолого-педагогічних особливостей дітей, їх інтересів та потреб, здійснювати оздоровчий вплив, доцільно обираючи засоби фізичного вдосконалення та зміцнення здоров'я. При цьому у студентів потрібно виховувати активну життєву позицію, бажання засвоїти інноваційні здобутки в галузі фізичного виховання та оздоровлення школярів.

Майбутній учитель має оволодіти різними методиками здоров'язбереження, адже весь навчально-виховний процес, що спрямований на всебічний гармонійний розвиток школярів, повинен будуватися та організовуватися не одним учителем фізичної культури, а всім педагогічним колективом.

Тому важливою особливістю діяльності кожного майбутнього вчителя закономірно повинна стати фізкультурно-оздоровча робота як системотворча основа виховання, навчання та розвитку школярів.

Зміст навчальної програми з фізичного виховання має оздоровче спрямування і є важливою складовою професійної підготовки майбутніх учителів. Зокрема, інтегровано інформаційно-діяльнісний компонент всієї системи навчально-виховного процесу і сприяє створенню у вищому навчальному закладі здоров'язберігаючого освітнього простору.

Зміст професійної підготовки майбутніх учителів до фізкультурно-оздоровчої роботи характеризується оптимальністю методичного забезпечення підготовки студентів до фізкультурної діяльності, що проявляється в раціональному виборі різноманітних форм організації занять з фізичного виховання, інноваційним базисом якому слугує ефективний пошук активних методів пізнавальної діяльності та професійно-практичне спрямування змісту навчально-виховного процесу з фізичного виховання [4, 240].

У найбільш загальному вигляді мету професійної підготовки майбутніх учителів до фізкультурно-оздоровчої діяльності можна визначити як створення таких умов у вищих педагогічних навчальних закладах, які б сприяли розвиткові особистісних якостей студентів при засвоєнні компонентів змісту фізичного виховання, який передбачає його перебудову зі специфічними цілями, змістом, технологіями, зорієнтованого на самореалізацію особистості студента і мотивоване оволодіння знаннями, вміннями й навичками щодо фізкультурної діяльності, розвиток та саморозвиток особистісних якостей студентів, що забезпечують їх здатність до професійної фізкультурно-оздоровчої діяльності серед учнівської молоді.

Таким чином, професійна підготовка майбутніх учителів до фізкультурно-оздоровчої роботи будується у процесі особистісно орієнтованої діяльності на заняттях з фізичного виховання, під час проведення фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи, на заняттях спортивних секцій тощо [6, 504].

Реальним кроком у вирішення цієї проблеми є запровадження моніторингу ціннісного ставлення студентів до свого здоров’я. За таких умов професійна підготовка майбутніх учителів полягає у формуванні знань, умінь та навичок, особистісних та професійно значущих якостей, що гарантують студенту після закінчення вищого педагогічного навчального закладу, створення в школах здоров’язберігаючого освітнього простору зі збереження та зміцнення здоров’я школярів. Таке завдання може розв’язати вчитель, що має авторитет серед учнівської молоді, який полягає у його фізичній підготовленості, виправці, культурі поведінки, веденні здорового способу життя, досягненнях в одному з видів спорту, наявності знань і умінь організовувати з учнями фізкультурно-оздоровчі та спортивно-масові заходи.

Висновки. Отже, аналіз різних визначень понять «здоров’я» і «фізичне здоров’я», дозволив нам зупинитися на таких значеннях. Здоров’я – це природна абсолютна й неминуща життєва цінність, що займає найвищу сходинку на ієрархічній градації цінностей. Здоров’я – стан організму, що характеризується досконалою саморегуляцією органів і систем, гармонійним поєднанням фізичного, моральногой соціального благополуччя. *Фізичне здоров’я* – рівень фізичного розвитку та розвитку

рухових якостей, функціональних можливостей органів і систем організму. Таким чином, сучасний вчитель фізичного виховання не може виконувати навчальні, виховні та оздоровчі завдання педагогічного процесу без знань рівня розвитку фізичного здоров'я та фізичної підготовленості школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боровська О. Короткий тлумачний словник термінів галузі фізичної культури та спорту / Ольга Боровська, Л., 2003. – 156 с.
2. Волков В. Л. Основи теорії та методики фізичної підготовки студентської молоді : навч. посіб. / В. Л. Волков. – К. : Освіта України, 2008. – 256 с.
3. Круцевич Т. Ю. Методы исследования индивидуального здоровья детей и подростков в процессе физического воспитания / Т. Ю. Круцевич. – Киев, 1999. – 230 с.
4. Фотинюк В. Г. Теоретичні аспекти формування професійної компетентності майбутнього фахівця у процесі фізичного виховання / В. Г. Фотинюк // Фізичне виховання студентів у вищих навчальних закладах: здобутки, проблеми та шляхи їхнього вирішення у контексті вимог Болонської декларації : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К. : Національний університет «Києво-Могилянська академія», 2007. – С. 240–245.
5. Фурманов А. Г. Оздоровительная физическая культура / А. Г. Фурманов. – Минск : Тесей, 2003. – 528 с.
6. Черняков В. В. Професійно-педагогічні якості вчителя фізкультури як умова ефективності виховного впливу на школярів / В. В. Черняков // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. – Чернігів : ЧДПУ, 2007. – Вип. 44. Серія «Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт» : збірник. – С. 504–505.

УДК 61:378.1

Т. О. Гриб
Сумський національний аграрний університет

ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті досліджено проблему здоров'я людини та нації в цілому. Наведено дані досліджень стану здоров'я українців, здійснених ООН, Всесвітньою організацією охорони здоров'я, науковцями, зроблено висновок про необхідність розгляду питання збереження здоров'я студентів вищого навчального закладу та формування у студентів потреби здорового способу життя як першочергове завдання педагогічної громадськості, зокрема викладачів фізичної культури.

***Ключові слова**: здоров'я, охорона здоров'я, студент, вищий навчальний заклад, педагогічна проблема, фактори впливу на здоров'я студентів, мета фізично-оздоровчої роботи.*

Постановка проблеми. Здоров'я є однією з найважливіших цінностей людини, суспільства в цілому. В останні десятиріччя проблему здоров'я було долучено до кола глобальних проблем, вирішення яких обумовлює не тільки кількісні та якісні характеристики майбутнього розвитку людства, а й факт його подальшого існування як біологічного виду [3].

Аналіз актуальних досліджень дозволяє відзначити широке коло вітчизняних та зарубіжних наукових розробок з проблеми фізичного виховання взагалі (Г. Апанасенко, Т. Круцевич, Н. Москаленко й ін.) та фізичного виховання студентів (В. Григорьєв, Ю. Петришин, Р. Сіренко, Є. Степаненкова, Б. Шиян та ін.).

Мета статті – розкрити питання збереження здоров'я студентів вищого навчального закладу та формування у студентів потреби здорового способу життя як першочергове завдання педагогічної громадськості, зокрема викладачів фізичної культури.

Виклад основного матеріалу. Здоров'я людини, його формування, збереження і зміцнення виступають центральною проблемою фактично всіх країн світу. Збереження здоров'я людини є одним із стратегічних завдань Організації Об'єднаних Націй (ООН) й Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) – спеціалізованої установи ООН. Нормативно проблему збереження й охорони здоров'я людини закріплено у «Всесвітній Декларації з охорони здоров'я» [1], у проекті «Здоров'я–21. Основи політики досягнення здоров'я для всіх у Європейському регіоні ВООЗ»[1]. Згідно з сучасним уявленням здоров'я вже не розглядається як суто медична проблема – комплекс медичних питань становить лише малу частину феномена здоров'я. Узагальнені дані численних досліджень проблеми здоров'я та факторів, які впливають на стан здоров'я людини [1; 3], доводять, що стан системи охорони здоров'я обумовлює в середньому лише близько 10% всього комплексу впливів на організм, решта 90% припадає на екологію (близько 20%), спадковість (близько 20%) і найбільше – на умови й спосіб життя (рухова активність, збалансоване харчування, шкідливі звички, умови праці, відпочинку та інші) (майже 50%).

Дослідження ряду авторів [3; 4; 6], публікації ВООЗ [1] переконливо доводять, що здоровий спосіб життя сприяє якісному поліпшенню здоров'я людини, впливає на тривалість життя і являє собою форми та способи повсякденної її життєдіяльності, підвищує резервні можливості організму, тобто успішного виконання соціальних і професійних функцій. Означене, у свою чергу, сприяє профілактиці найбільш поширених захворювань.

Зауважимо, що здоров'я нації нині розглядається як показник цивілізованості країни, що відображає соціально-економічний стан суспільства. У зв'язку з цим, здоров'я населення України стало питанням національної безпеки. За визначенням вітчизняного науковця М. М. Булатової [3], однією з найважливіших проблем на сьогодні є проблема здоров'я і фізичного потенціалу населення країни, особливо працездатної її частки.

Наведемо показники, отримані під час дослідження Європейським відділенням Всесвітньої організації охорони здоров'я та іншими організаціями. Так, наприклад, до хронічних неінфекційних захворювань найбільш схильна саме працездатна частина населення України. Від цих хвороб втрачає працездатність і вмирає в 5–10 разів більше людей даної вікової групи, ніж у країнах, що входять до Євросоюзу. Нині середня тривалість життя в Україні становить у середньому 67,5 років (у чоловіків – 61,7, у жінок – 73,4). Для порівняння наведемо показники інших розвинених країн: у Японії – близько 82-х років (78 – у чоловіків і 85 – у жінок), у Швеції – 79 (78 – у чоловіків, 83 – у жінок). Середня тривалість здорового життя українців становить 55 років, тоді як у Японії – 72 роки, в Австралії – 71, Канаді, Німеччині, Голландії – 70, Великобританії – 69, США – 67), що на 11,7 і 12,4 року відповідно менше, ніж в економічно розвинених і соціально благополучних державах [1].

За даними, наведеними М. Булатовою [3], за останні п'ятнадцять років народжуваність в Україні знизилася на 40%, а смертність за той же період збільшилася приблизно на третину. Корім того, в Україні одне з найбільш інтенсивних у Європейському регіоні Всесвітньої організації охорони здоров'я середньорічний показник щорічного скорочення

населення в період із 1990 р. до 2006 р. сягав – 0,5%, прогнозний показник на період 2007–2015 рр. становив – 0,7%, тоді як для більшості країн ЄС характерним є збільшення чисельності населення (до 0,5–0,6% на рік). Разом із тим, із 2000 р. в нашій країні смертність у працездатному віці зросла серед чоловіків на 12,2%, у жінок – на 9%. Показник материнської смертності в Україні в 5–10 разів вищій, ніж у розвинених країнах Європи. Також, на жаль, збільшується в Україні і показник дитячої смертності.

У структурі причин дитячої смертності основними є фактори, пов'язані зі станом здоров'я матерів-породіль, оскільки багато українських дівчат, котрі вступають у репродуктивний віковий період, вже мають різні хронічні захворювання, що ускладнюють перебіг вагітності та пологів [1]. В Україні найбільшу втрату здоров'ю населення наносять серцево-судинні, онкологічні, ендокринні, інфекційні, спадкові захворювання та хвороби нервової системи. Причому серцево-судинні захворювання стають причиною більш, ніж 60% випадків передчасної смерті громадян України, тоді як на всі інші захворювання як фактори передчасної смерті припадає менше 40% [1]. Від ожиріння в Україні страждає кожен восьмий чоловік і кожна шоста жінка, а надлишкову масу тіла має мало не половина дорослого населення. Відзначається збільшення загальної поширеності куріння. У 2005 р. частка курців досягла 25,3%, а їх чисельність становила 10350000 осіб. Це відбулося насамперед за рахунок збільшення кількості курців серед чоловіків у віці 30-59 років, підлітків та юнаків 14-17 років і жінок у віці 18-55 років й старше. За кілька останніх років майже на 35% зросло середньорічне споживання алкоголю в розрахунку на душу населення, причому при збільшенні споживання всіх видів алкогольних напоїв найбільш швидкими темпами зростало споживання пива (на 45,5%) і лікеро-горілчаних виробів (на 4,7%). Ці та інші чинники, так чи інакше пов'язані зі способом життя людей, негативно впливають на їхнє здоров'я [1].

Отже, аналіз даних проведених досліджень дозволяє відзначити, що близько 75% хвороб у дорослих є наслідком умов життя в дитячі та молоді роки. Тому важливим нині є питання здоров'я саме студентів. Науковці Т. Круцевич [4] та Н. Москаленко [6] показують, що більше 70% студентів мають низький і нижче середнього рівень соматичного здоров'я.

Ми поділяємо думку дослідників [1; 2; 8] про те, що всю безліч факторів, які негативно впливають на здоров'я студентів, умовно можна поділити на дві групи:

І група: об'єктивні, пов'язані з організацією умов життя (тривалість навчального дня; щільність навантаження, обумовлена розкладом; харчування і його регулярність; сон; організована рухова активність тощо);

ІІ група: суб'єктивні, особистісні характеристики (організованість і дисциплінованість; умотивованість здорового способу життя; дотримання оптимального режиму дня; наявність шкідливих звичок; сформованість фізичної культури особистості і реалізація її діяльного компонента).

Фахівцям у галузі класичної медицини виявилося не під силу вирішення проблеми формування, збереження та зміцнення здоров'я студентів. Це науковці [4; 8] пояснюють тим фактом, що лікарі не надто знайомі зі специфікою навчально-виховного процесу, тому пошук шляхів збереження і розвитку нації, її здоров'я кожного українця, нації в цілому, її трудової та репродуктивної достатності повинен бути адресований педагогічній громадськості. Остання, в свою чергу, все гостріше починає розуміти свою відповідальність за фізичне, соціальне й психологічне благополуччя нових поколінь. Очевидним стає те, що система фізичного виховання повинна стати імунним бар'єром збереження індивідуального здоров'я і сприяти формуванню культури здоров'я студентів [8].

Відмітимо, що *мета фізкультурно-оздоровчої роботи* полягає в задоволенні потреб окремих людей і суспільства взагалі у формуванні всебічно духовно та фізично розвиненої людини, сприяючи підвищенню її життєдіяльності [4].

Як зазначає Н. Москаленко [6], превентивна спрямованість фізкультурно-оздоровчої роботи забезпечує первинну профілактику найбільш поширених захворювань і вторинну профілактику вже наявних хронічних захворювань та вирішує дві групи завдань:

– загальні – зміцнення здоров'я, підвищення опору організму до несприятливих факторів зовнішнього середовища, підвищення фізичної працездатності і витривалості;

– специфічні – попередження тих чи інших професійних або найбільш поширених захворювань, загострення конкретних хронічних захворювань (якщо вони є) [6].

Розуміння означеного вище, на нашу думку, є необхідним при формулюванні філософії фізичного виховання студентів ВНЗ.

В останні роки фахівці [5; 6] звертають увагу на необхідність кардинальної перебудови фізкультурно-оздоровчої роботи в навчальних закладах, зокрема у ВНЗ, впровадження інноваційних підходів, технологій щодо організації фізкультурно-оздоровчих заходів у загальній системі навчання студентів.

Ми погоджуємося із думкою В. Григорьєва [4] про те, що нині назріла необхідність зміщення акценту у фізично-оздоровчій роботі зі студентами з фізичної підготовки в бік інтелектуалізації цього процесу, підвищення загального рівня освіченості. При цьому, дослідник відзначає, що методологія та конкретні шляхи підвищення ефективності системи фізичного виховання студентів повинні здійснюватися в таких *напрямах*:

– розробка та обґрунтування педагогічних технологій формування орієнтації студентів на валеологічні цінності використання бази адекватних засобів і методів фізичної культури;

– розробка та реалізація моделей спортивно-оздоровчої діяльності студентів на основі змін в організації фізичного виховання у ВНЗ;

– розробка та реалізація структурно-функціональної моделі індивідуально розвиваючого підходу у фізичному вихованні студентів [4].

На думку Т. Круцевич, одним із пріоритетних завдань системи фізкультурно-оздоровчої роботи у ВНЗ є формування у студентів знань і навичок здорового способу життя, осмисленого ставлення до збереження свого здоров’я. У той же час існуючі підходи до формування теоретичних знань з основ здорового способу життя не завжди враховують індивідуальні особливості стану здоров’я, структуру сучасної захворюваності студентів, мотивації до формування здорового способу життя. Тому пошук сучасних підходів до процесу формування теоретичних знань є необхідною складовою фізкультурної освіти, яка в значній мірі впливає на залучення студентів до різних форм рухової активності.

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

Реалізації основних завдань фізкультурно-оздоровчої роботи зі студентами на практиці сприяє нормативно-правові акти, так, як: Указ Президента України від 2 серпня 2006 № 667 «Про національний план дій щодо реалізації державної політики у сфері фізичної культури і спорту»; Указ Президента України від 21 липня 2008 р № 640 «Про пріоритети розвитку фізичної культури і спорту в Україні»; Постанова Кабінету Міністрів України від 15 листопада 2006 р. №1594 «Про затвердження Державної програми розвитку фізичної культури і спорту на 2007–2011 роки» тощо [1].

В контексті реалізації державної політики у сфері зміцнення здоров'я нації засобами фізкультурно-оздоровчої роботи дослідники отримали велику кількість наукових даних, присвячених питанню розробки та апробації нових інформаційних технологій у системі фізичної культури та оздоровлення студентів. Зокрема, науковцями розроблено модельні характеристики різних рівнів фізичного здоров'я студентів, запропоновано новий підхід до їх розподілу на групи для занять фізичною культурою, запропоновано концепцію клубної форми організації фізкультурно-оздоровчої роботи зі студентами, що включає фізкультурно-оздоровчі та спортивні інтереси студентів, а також існуючу матеріально-технічну базу [2; 4; 7]. За допомогою діагностичних комп'ютерних програм сьогодні можливо визначити рівень здоров'я, фізичного розвитку студента.

Розробляються індивідуальні програми оздоровчого тренування [4]. Проте кількість інформаційно-методичних систем, спрямованих на формування основ здорового способу життя та їх використання в системі фізичного виховання студентів, на практиці досить нечисленне.

Висновки. Отже здоров'я студентів нині постає як педагогічна проблема, що потребує згуртування зусиль педагогічних працівників вищого навчального закладу, а особливо викладачів фізичної культури, навколо розробки й реалізації на практиці здоров'язберігаючих технологій навчання та виховання, формування у студентів потреби в здоровому способі життя. У галузі фізичної культури і спорту значна увага приділяється пошуку нових організаційних форм фізкультурно-оздоровчої роботи зі студентами в рамках навчального процесу та в позанавчальний час. У подальших дослідженнях представляється актуальним і необхідним проведення всестороннього вивчення проблеми формування основ здорового способу життя студентів ВНЗ, сучасних напрямів та тенденцій превентивної спрямованості фізкультурно-оздоровчої роботи в процесі фізичного виховання й визначення шляхів їх удосконалення.

ЛІТЕРАТУРА

1. http://www.moz.gov.ua/ua/portal/.
2. Апанасенко Г. Л. Физическое развитие детей и подростков / Г. Л. Апанасенко. – К. : Здоров'я, 1985. – 96 с.
3. Булатова М. М. Европейский опыт: уроки и приоритеты / М. М. Булатова // Спортивна медицина. – 2007. – № 1. – С. 3–10.
4. Григорьев В. К. Физическое воспитание студентов: / В. К. Григорьев, Н. А. Третьяков // Теория и методика физического воспитания: учеб. / под ред. Т. Ю. Круцевич. – К. : Олимпийская литература, 2003. – Т. 2. – 321 с.
5. Круцевич Т. Ю. Методы исследования индивидуального здоровья детей и подростков в процессе физического воспитания / Т. Ю. Круцевич. – К. : Олимпийская литература, 1999. – 232 с.
6. Москаленко Н. В. Теоретико-методичні засади інноваційних технологій в системі фізичного виховання молодших школярів : автореф. дис ... доктора наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.02 / Н. В. Москаленко. – К., 2009. – 42 с.
7. Теорія і методика фізичного виховання : [підручник] : у 2 т. ; за заг. ред. Т. Ю. Круцевич. – Т. 1. Загальні основи теорії і методики фізичного виховання. – К. : Олімпійська література, 2008. – 392 с.
8. Туманян Г. С. Здоровый образ жизни и физическое совершенствование / Г. С. Туманян. – Академия, 2009. – 336 с.

УДК 37:378.046.4

В. Ф. Живодьор
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ

У статті підкреслено важливість післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів. На основі вивчення системи практики організації й реалізації післядипломної освіти у вітчизняному просторі, визначено актуальні проблеми підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Ключові слова: *післядипломна освіта, підвищення кваліфікації, вчитель, проблема, професійне удосконалення, методичне забезпечення, освіта дорослих.*

Постановка проблеми. Нині, в умовах зростання обсягів інформації, її постійного оновлення, розширення та поглиблення, відбувається надшвидке застаріння одержаних фахівцем знань, знецінення набутої раніше освіти. Є очевидним, що набутих студентом у ВНЗ знань та вмінь вистачає на три-п’ять років праці. Тому актуальним є питання про безперервність освіти людини. Мобільною ланкою неперервної освіти, що здатна задовольнити потреби педагогів, скорегувати їхню діяльність у напрямі оновлених знань, умінь, ціннісних орієнтацій відповідно до вимог часу, виступає післядипломна освіта. Однак, система післядипломної освіти має низку проблем, що потребують негайного вирішення.

Аналіз актуальних досліджень. Вагомими для розкриття питання, піднятого в даній статті, є праці, в яких розглядаються проблеми гуманізації освіти та особистісного орієнтування процесу навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Це дослідження Г. О. Бермуса, К. В. Бондаревської, М. В. Кларина, М. Ю. Красовицького, І. А. Зязюна, В. В.Олійника, Н. Г. Протасової, Т. І. Сущенко та ін. Але необхідно зауважити, що дослідники приділяли увагу, переважно, загальним підходам та теоретичному обґрунтуванню гуманізації освіти дипломованих педагогів (М. Ю. Красовицький, Н. Г. Протасова, Т. І. Сущенко), технологічні ж питання реформування даної галузі освіти педагогічних кадрів залишаються малорозробленими. Питання гуманізації середньої та вищої освіти нині

більш висвітлені з точки зору технології впровадження, однак вони частіше малопридатні в системі освіти дорослих і не розраховані на її специфіку. Крім того, відзначимо, що проблеми теорії та практики навчання фахівців у системі підвищення кваліфікації зокрема та післядипломної педагогічної освіти, взагалі, висвітлено у працях І. Ф. Анциферової, І. К. Белецького, Є. П. Белозерцева, Л. О. Гранюк, В. С. Демчук, О. І. Зайченко, В. Н. Козієва, В. В. Краєвського, М.Ю.Красовицького, Ю.М.Кулюткіна, В. І. Маслова, О. І. Мармази, І. Ф. Олександрової, В. В. Олійника, Н. Г. Протасової, Т. І. Сущенко та ін. У працях означених науковців розглядаються як загальнометодологічні, так і технологічні аспекти навчання педагогічних кадрів у системі підвищення кваліфікації.

Мета статті – розкрити актуальні проблеми сучасної системи підвищення кваліфікації вчителів у контексті піднятої проблеми.

Виклад основного матеріалу. Насамперед відзначимо, що в наукових розробках останніх років, присвячених проблемам післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів, провідною ідеєю є гуманізація освіти фахівців, концентрування освітніх систем навколо індивідуальних освітніх потреб і можливостей педагогічних працівників, всебічний і гармонійний розвиток особистості педагога у процесі його освіти й навчання, підвищення ролі самоосвіти у професійному становленні та розвитку педагога [1]. Однак можливим це стало лише на сучасному етапі розвитку української держави. Так, у Статті 23 Конституції України, прийнятій на п’ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року, зазначено: «Кожна людина має право на вільний розвиток своєї особистості, якщо при цьому не порушуються права і свободи інших людей, та має обов’язки перед суспільством, в якому забезпечується вільний і всебічний розвиток її особистості» [5]. Реалізовувати своє конституційне право громадянин України має в усіх галузях життя суспільства, проте галузь освіти у цьому аспекті має особливе значення й відіграє основну роль. Йдеться не лише про освіту школярів та молоді, а й про вільний розвиток особистості у системі освіти.

Слушною вважаємо думку В. В.Олійника про те, що «...категорія безперервної освіти може визначатись як закономірність розвитку

суспільства, в якому розвиток індивіда як самоцінності – основний ресурс створення дійсно гуманістичного суспільства» [7, 12]. Тобто, верхньої межі досконалості не існує, людина, фахівець-професіонал удосконалюється протягом усієї своєї педагогічної кар'єри, тому проблеми особистісно-спрямованої освіти та навчання педагога у системі післядипломної освіти і підвищення кваліфікації, зокрема, набувають в сучасних умовах загальнодержавного значення.

Так чи інакше, однією з найважливіших проблем системи підвищення кваліфікації є сучасне розуміння сутності процесу професійного вдосконалення вчителів, що породжує свого роду полеміку серед теоретиків та практиків. Наприклад, В. І. Пуцов розкриває сутність та умови ефективності навчального процесу на курсах підвищення кваліфікації вчителів і визначає чотири основні етапи процесу навчання: організаційно-установочний, регулятивно-навчальний, операційно-діяльнісний, контрольно-оцінювальний. На нашу думку, розгляд процесу навчання на курсах як зміни різних етапів, що взаємодіють і взаємодоповнюють один одного та мають свою структуру [8], безперечно є правомірним, проте детального дослідження характеру взаємозв'язків компонентів (етапів) навчального процесу під час підвищення кваліфікації як системи відкритої і такої, що самоорганізовується, не проводилося.

Актуальною залишається проблема визначення критеріїв результативності підвищення професійної компетентності педагогічних кадрів. Останні мають ґрунтуватися на тих прогресивних змінах, що сталися у свідомості та діяльності педагогів завдяки навчанню в системі підвищення кваліфікації та умілого використання організаторами навчання наявного професійного досвіду педагогічних працівників.

Достатньо гострою є проблем методичного забезпечення ефективності навчального процесу в системі підвищення кваліфікації. Маємо на увазі, перш за все, проблему форм і методів навчання, адекватних даній галузі освіти. У науковій літературі останніх років дана проблема розроблялась досить активно. Доцільноназвати праці І. К. Білецького, М. Ю. Красовицького, В. Ю. Кричевського, Н. В. Кухарєва, В. К. Скнар,

В. О. Сластьоніна та інших. Найбільший інтерес становлять наукові праці, в яких розглядаються інтерактивні методи, їх ефективність в умовах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (Н. В. Кухарєв, І. Ф. Олександрова, В. О. Сластьонін). Разом з тим, підкреслюючи різноманітність та особливості застосування форм і методів навчання в дорослій аудиторії, та деталізуючи дію окремих, дослідники частіше захоплюються конструюванням й описом переваг все нових форм і методів навчання, проте уникають їх класифікації, визначення теоретичних основ функціонування операційно-діяльнісного компоненту процесу навчання у системі підвищення кваліфікації.

В контексті розгляду проблеми методичного забезпечення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогів, не можна не зупинитися на дослідженнях в галузі методичної роботи. Методична робота з педагогічними кадрами займає особливе місце в системі підвищення кваліфікації, є невід'ємною її складовою й безумовно забезпечує неперервність навчання і освіти фахівців. Різні аспекти методичної роботи з учителями відображено у працях Т. Б. Борисової, Г. С. Данилової, І. П. Жерносека, М. Ю. Красовицького, В. І. Пуцова та інших науковців і практиків. Так, у працях М. Ю. Красовицького [6] особливу увагу приділено підготовці методичних працівників, визначаються організаційно-педагогічні основи методичної роботи з педагогічними кадрами в сучасних умовах. Структуру методичних служб України та проблеми професійної підготовки педагогічних кадрів у процесі методичної роботи розглядає Г. С. Данилова [3].

Не менш важливою проблемою в системі підвищення кваліфікації вчителів є проблема вивчення педагогічного досвіду. Зауважимо, що вивчення педагогічного досвіду становить важливішу функцію методичної роботи з педагогічними кадрами, а отже може розглядатися як неодмінна умова ефективності функціонування всієї системи підвищення кваліфікації педагогів. Різні аспекти, пов'язані із вивченням педагогічного досвіду висвітлювалися у працях Ю. К. Бабанського, В. І. Журавльова, І. А. Зязюна, І. Ф. Кривоноса, А. Є. Кондратенкова, М. Ю. Красовицького, Л. Л. Момот,

О. М. Шиліної та ін. Найбільшу увагу дослідники, як правило, приділяють передовому (або позитивному) педагогічному досвіду і його впровадженню в масову педагогічну практику. Досить широко представлено в науковій літературі питання, пов'язані із оцінюванням педагогічного досвіду, визначенням його як провідного. Так, критерії передового педагогічного досвіду пропонують І. Ф. Кривонос, Л. Л. Момот, О. М. Шиліна, технологія вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду та використання його у процесі підвищення кваліфікації вчителів розглядається М. Ю. Красовицьким, Е. І. Моносзоном. Однак проблема педагогічного досвіду в системі підвищення кваліфікації, на наш погляд, має дві сторони. Це обумовлюється тим фактом, що професійний педагогічний досвід є власним надбанням особистості й формується протягом усієї професійної кар'єри фахівця. Отже, у процесі підвищення кваліфікації відбуваються певні зміни, зрушення стосовно наявного професійного досвіду педагога або складаються певні передумови для подальших зрушень, трансформації під час практичної педагогічної діяльності. Важливе значення в цих зрушеннях має процес навчання у системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Саме ця сторона проблеми педагогічного досвіду в науковій літературі на даний час висвітлений недостатньо.

Актуальною також вважаємо проблему формування професійної культури педагога та професійного становлення й адаптації фахівців у процесі вищої та післядипломної педагогічної освіти. Цю проблему розглядали з наукової точки зору такі дослідники як Є. С. Барбіна, В. В. Вітюк, Б. А.Дьяченко, Ю. М. Кулюткін, В. М. Козієв, Л. О. Мільто, О. Г. Мороз, О. В. Сухомлинська та ін. У даному контексті надзвичайно цінними є наукові розробки в галузі психології професійного становлення та розвитку педагогів, психологічної підготовки педагогічних кадрів у процесі підвищення кваліфікації та психології навчання дорослих. Це – роботи Г. О. Балла, О. І. Бондарчук, В. К. Демиденка, Г. С. Костюка, Н. Л. Коломенського, Ю. М. Кулюткіна, О. Н. Леонтьєва, О. Ю. Панасюка, В. А. Семиченко та ін.

Значне місце в розробці теоретичних і технологічних основ навчання у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників посідають

проблеми управління. Останнім часом питання управління та менеджменту в освіті стали чи не найбільш популярними як серед науковців, так і серед практиків. Таке посилення інтересу не можна вважати тільки даниною часу, оскільки управління є неодмінною умовою функціонування відкритих систем, до яких належать і освітні системи. Тому особливу цінність мають наукові праці, де розглядаються означені питання. Це, зокрема, праці Г. М. Артюр, В. П. Безпалько, В. І. Бондаря, Н. М. Ващенко, В. І. Вихрової, В. В. Гуменюк, Л. І. Даниленко, В. К. Дьяченко, О. І. Зайченко, Н. Л. Коломинського, О. В. Кондратюк, А. І. Кузьмінського, В. І. Лозової, В. І. Лугового, В. І. Маслова, В. В. Олійника, Н. М. Островерхової, Е. Н Пехота, В. А. Семиченко, Т. І. Сущенко та інших.

Так, В. І. Вихрова розкриває соціальний механізм управління освітою в умовах переходу до ринку [2]. Н. М. Клокар пропонує модель управління суспільним процесом підготовки кадрів освітян у регіоні у перехідний до ринкових відносин період [4]. Центральними у цих працях є соціально-економічні проблеми управління освітою в сучасних умовах, що важливо для нашого дослідження, особливо з точки зору кон'юнктури ринку праці і ролі системи післядипломної освіти у здійсненні своєї функції соціального захисту населення.

Висновки. Отже, сучасна система підвищення кваліфікації вчителів характеризується низкою проблем, що негативно позначається на професійному вдосконаленні педагогів, їх практичній діяльності. Серед таких проблем, на наш погляд, найбільш актуальними є: визначення сутності професійному вдосконалення вчителя, окреслення критеріїв оцінки професійного його зростання, методичне забезпечення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації, формування професійної культури педагога та професійного становлення й адаптації фахівців в закладах післядипломної освіти. Однак у процесі вирішення означених проблем варто пам'ятати слова Т. І. Сущенко. Зокрема, науковець зазначає: «Існуюча особливість, яка відрізняє педагогічний процес системи підвищення кваліфікації від традиційного вузівського, полягає в необхідності не тільки навчати зрілих людей, а й переучування їх, долати

опір раніше сформованих стереотипів, запроваджувати нову педагогічну інформацію, пробуджувати індивідуальне ставлення до неї. В усій цій роботі не можна проігнорувати увесь попередній досвід педагогів, його слід уміло використовувати з метою подальшого професійного просування, враховуючи той факт, що в процесі перепідготовки кадрів нові педагогічні знання не сприймаються на віру, навіть якщо вони підкріплені позитивними фактами застосування на практиці. Старий досвід часто стає бар'єром на шляху до нових знань» [9, 14].

ЛІТЕРАТУРА

1. Буряк В. Розвиток професійно-педагогічних якостей у системі безперервної освіти / В. Буряк // Вища школа. – 2005. – № 2. – С. 50–57.

2. Выхрова В. И. Социальный механизм управления образованием в условиях перехода к рынку: Общесоциологический анализ : дисс. ... канд. эконом. наук : 22.00.06 / Выхрова Виктория Ивановна. – Национальная юридическая академия Украины им. Ярослава Мудрого. – Харьков, 1997. – 199 с.

3. Данилова Г. С. Методичні служби України: проблеми управління, професійна підготовка : навч.-мет. посібник / Г. С. Данилова. – К. : Ін-т змісту і методів навч., 1997. – 256 с.

4. Клокар Н. Управління системою післядипломної педагогічої освіти в регіоні як наукова проблема / Н. Клокар // Післядипломна освіта в Україні. – 2004. – № 1. – С. 48–51.

5. Конституція України : Електронний ресурс – Режим доступу : http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80.

6. Красовицький М. Ю. Підвищення кваліфікації вчителів. Досвід США / М. Ю. Красовицкий // Рідна школа. – 1997. – № 5. – С. 78–80.

7. Олійник В. В. Безперервна освіта / В. Олійник // Світло. – 2000. – № 3 (17). – С. 11–15.

8. Повышение квалификации педагогических кадров : [сб. науч. тр.]. – К. : Освіта, 1992. – 190 с.

9. Сущенко Т. І. Педагогічний процес в системі післядипломної освіти / Т. І. Сущенко. – Запоріжжя, 1993. – 90 с.

УДК 331.101.262:316.6

Б. М. Іваненко
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ МЕТОДИ УПРАВЛІННЯ ПЕДАГОГІЧНИМ КОЛЕКТИВОМ

У статті розглянуто основні соціально-психологічні методи управління педагогічним колективом навчального закладу. Подано коротку характеристику цих методів.

Постановка проблеми. У більшості країн світу сучасна наука управління вважається однією з пріоритетних галузей соціальних наук, є невід'ємною частиною загальної культури людини та трудових колективів і входить до розряду обов'язкових дисциплін середніх і вищих навчальних закладів. На сьогодні виникло чимало проблем у галузі управління, які потребують нового осмислення та розв'язання з позицій сучасних наукових підходів і світогляду. Однією з важливих проблем сучасної системи освіти в Україні є підвищення ефективності роботи загальноосвітніх навчальних закладів. Чільне місце при цьому належить активізації людського фактора, зокрема мобілізації зусиль усіх педагогічних працівників закладу освіти, спрямованість його керівників на створення сприятливого соціально-психологічного клімату управління педагогічним колективом.

Психологія управління як галузь психологічної науки не може розвиватися, якщо не буде поповнюватися новими й новими фактами. Саме тому її характеристика не вичерпується вивченням предмета, вона включає і визначення її методів.

Аналіз актуальних досліджень. При всій значимості соціально-психологічного клімату управління для ефективного функціонування педагогічного колективу, в абсолютній більшості робіт увага вчених прикута до дослідження даного психологічного феномену в трудових, виробничих і наукових колективах. Значно менше досліджень проблеми психологічного клімату управління в педагогічному колективі**.** Найбільш вагомими доробками в дослідженні проблем соціально-психологічного клімату

управління педагогічним колективом є праці Н. Коломінського, Л. Карамушки, Р. Шакурова. Проблема ж соціально-психологічних методів управління педагогічним колективом загальноосвітнього навчального закладу, як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури, не була об'єктом окремих досліджень.

Мета статті – виокремити соціально-психологічні методи управління педагогічним колективом.

Виклад основного матеріалу. Методи управління педагогічним колективом – це способи здійснення управлінських дій на персонал для досягнення цілей управління організацією. Розрізняють адміністративні, економічні, соціологічні і психологічні методи, які розрізняються способами дії на людей [3].

Адміністративні методи базуються на владі, дисципліні й стягненнях і відомі в історії як «метод батога». Економічні методи ґрунтуються на правильному використанні економічних законів виробництва і за способами дії відомі як «метод пряника». Соціологічні методи базуються на способах мотивації суспільної дії на людей через «думку колективу». Психологічні методи базуються на знанні психології людини, її внутрішнього душевного світу і відомі як «метод переконання».

У процесі конкретного вирішення управлінських проблем вельми корисно організовувати ефективні комунікації і привертати сукупність різних методів управління, які дозволяють урахувати «чужі помилки» і дають способи вирішення господарських і кадрових завдань [2].

Розрізняють такі адміністративні методи управління колективом: організаційні дії: штатний розклад, статут організації, положення підрозділи, колективний договір, посадові інструкції, правила трудового розпорядку, організація робочого місця, оргструктура управління; керуючі дії: накази, цільове планування, розпорядження, нормування праці, вказівки, інструктаж, контроль виконання, повчання; матеріальна відповідальність і стягнення: відповідальність за затримку трудової книжки, добровільне відшкодування збитку організації, утримання із зарплати, депреміювання, повна матеріальна відповідальність, колективна

матеріальна відповідальність; дисциплінарна відповідальність і стягнення: зауваження, догана, сувора догана, пониження на посаді, звільнення; адміністративна відповідальність: попередження, штраф, відшкодувальне вилучення предметів, адміністративний арешт, виправні роботи [1, 21].

Соціологічні методи відіграють важливу роль в управлінні персоналом навчального закладу, вони дозволяють установити призначення й місце співробітників у колективі, виявити лідерів і забезпечити їх підтримку, зв'язати мотивацію людей з кінцевими результатами виробництва, забезпечити ефективні комунікації і вирішення конфліктів у колективі. Соціологічні методи дослідження становлять науковий інструментарій у роботі з персоналом, вони надають необхідні дані для підбору, оцінки, розстановки і навчання персоналу й дозволяють обґрунтовано ухвалювати кадрові рішення.

Психологічні методи відіграють дуже важливу роль у роботі з педагогічним колективом, оскільки спрямовані на конкретну особу і, як правило, суворо персоніфіковані й індивідуальні. Головною їх особливістю є звернення до внутрішнього світу людини, його особи, інтелекту, відчуттів, образів і поведінки з тим, щоб направити внутрішній потенціал людини на рішення конкретних задач організації. Психологічне планування є новим напрямом у роботі з персоналом і включає цілі, критерії, методи, нормативи, результати.

Галузі психології (психоаналіз, психологія праці, психологія управління) і знання їх методів дослідження дозволяють зробити аналіз душевного стану людей, побудувати їхні психологічні пріоритети, розробити способи усунення психологічного дискомфорту і формувати здоровий клімат колективу.

Способи психологічної дії: навіювання, переконання, наслідування, прохання, похвала, порада, примушення, засудження, вимога, заборона, «плацебо» (прийом навіювання, який використовується в медицині, суть в тому, що лікар, прописуючи хворому нейтральний засіб, затверджує, що саме воно дасть потрібний результат, і психологічний настрій хворого що результат буде, дає потрібний позитивний результат), осуд, комплімент,

метод Сократа (заснований на прагненні захистити співбесідника від того, що б той сказав «ні»), натяк, обдурене очікування, «вибух» [3].

Способи психологічної дії відносять до числа найважливіших елементів психологічних методів управління. Вони концентрують усі необхідні й дозволені законом прийоми, дії на людей для координації в процесі спільної діяльності.

Висновки. Отже, керівникові важливо знати і прогнозувати дії соціально-психологічних методів на роботу персоналу. Соціально-психологічні методи є найтоншим інструментом дії на соціальні групи людей і особу людини. Мистецтво управління людьми полягає в дозованому і диференційованому вживанні тих або інших прийомів з перерахованих вище. Принципи демократизації, людських відносин, дотримання прав особи повинні в сучасних умовах домінувати над чисто адміністративними методами і авторитарним стилем керівництва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агеев В. С. Методика составления социально-психологической характеристики для аттестации кадров / В. С. Агеев, Т. Ю. Бодалев, В. В. Скворцов. – М., 1986. – 223 с.

2. Акіменко О. Психологічні особливості керування педагогічним колективом / О. Акіменко // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2008. – № 2. – С. 92–98.

3. Щокін Г. В. Як ефективно керувати людьми: психологія кадрового менеджменту : наук.-практ. посібн. / Г. В. Щокін. – К. : МАУП, 2009, – 400 с.

УДК 378.1

Т. В. Клименченко

Сумський національний аграрний університет

ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ: АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ПОЛОЖЕНЬ

У статті автором розглядається проблема фізичного виховання у вищих навчальних закладах, зокрема, охарактеризовано роль фізичного виховання, його мета і основні завдання, здійснено аналіз нормативних документів, що регулюють процес фізичного виховання студентів, розкрито основні напрями фізичного виховання у ВНЗ.

***Ключові слова**: значення, мета, завдання фізичного виховання, студент, вищий навчальний заклад, програма фізичного виховання студентів напрями роботи з фізичного виховання у ВНЗ.*

Постановка проблеми. Найважливішою цінністю людини, нації в цілому, є здоров'я. Однак останні роки характеризуються погіршенням стану здоров'я, особливо молоді. Разом із тим, сучасне реформування системи вищої школи в Україні та численні зміни, що відбуваються в галузі фізичної культури і спорту, окреслюють проблему організації фізичного виховання у вищому навчальному закладі (ВНЗ).

Аналіз актуальних досліджень. Проблема фізичного виховання є предметом систематичних наукових досліджень вітчизняних та зарубіжних учених. Погіршення стану здоров'я молоді викликає занепокоєння не лише теоретиків, а й практиків, які беруть участь у розробках спортивно-оздоровчих програм, методичних рекомендацій щодо фізичного виховання в навчальних закладах тощо. Отже, можемо відзначити наявність широкого кола досліджень проблеми фізичного виховання студентів вищого навчального закладу, серед яких праці Г. Апанасенко, В. Григорьєва, Т. Круцевича, О. Куца, Н. Москаленко, Ю. Петришина, Р. Раєвського, Р. Сіренко, Є. Степаненкової, Б. Шияна та ін.

Мета статті – охарактеризувати роль фізичного виховання, його мету і основні завдання, проаналізувати нормативні документи, що регулюють процес фізичного виховання студентів, розкрити основні напрями фізичного виховання у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Насамперед розкриємо значення, мету і завдання фізичного виховання студентів. Відповідно до законодавства вища школа, вирішуючи завдання професійної підготовки, повинна забезпечити й фізичну підготовку студентів. Тому, абсолютно правомірним є твердження про те, що фізичне виховання студентів розглядається як невід'ємна, найважливіша частина загального виховання студентства.

Роль фізичного виховання та інших форм спрямованого використання фізичної культури у ВНЗ багатогранна. Технічний прогрес, стрімкий розвиток науки і дедалі зростаюча кількість нової інформації роблять навчальний працес студента все більш інтенсивним та напруженим. Відповідно, зростає значення фізичної культури як засобу оптимізації режиму життя, активного відпочинку, збереження й підвищення працездатності студентів протягом

усього періоду навчання у ВНЗ. Разом із тим, засобами фізичної культури забезпечується загальна і спеціальна фізична підготовка в контексті умов майбутньої професії. Отже, вирішуючи специфічні завдання, фізичне виховання студентства відіграє суттєву роль у моральному, вольовому та естетичному розвитку, робить значний внесок у підготовку кваліфікованих та всебічно розвинених фахівців [4].

Як зазначає Д. Безухов [1], підвищення ролі спрямованого використання засобів фізичної культури в період навчання майбутніх фахівців у ВНЗ обумовлено, зокрема, тим, що робочий режим студента характеризується малорухомістю, одноманітністю робочої пози протягом 10–12 годин на добу. Фізичні вправи в цих умовах виступають основним фактором протидії негативним наслідкам гіподинамії, а також розумового і нервово-емоційного навантаження. Витрати часу на заняття фізичними вправами при цьому компенсуються завдяки підвищенню загальної працездатності, в тому числі і розумової.

Визнаним є те, що основною метою фізичного виховання студентів є формування фізичної культури особистості [1; 2; 4]. Відповідно, у процесі фізичного виховання студентів вирішуються такі основні завдання:

– зміцнення здоров’я засобами фізичної культури, формування потреби щодо підтримки високого рівня фізичної і розумової працездатності, самоорганізації здорового способу життя;

– освоєння студентами теоретичних знань, спортивно-прикладних умінь і навичок;

– підвищення рівня фізичної підготовленості;

– удосконалення психомоторних здібностей, що забезпечують високу продуктивність професійно-технічних дій;

– створення у студентів системного комплексу знань, теоретичних основ і практичних навичок для реалізації їх потреби в руховій активності й фізичному вдосконаленні на виробництві, у побуті, сім’ї і раціональної організації вільного часу з творчим освоєнням усіх цінностей фізичної культури;

– створення умов для повної реалізації творчих здібностей студента;

– моральний, естетичний, духовний та фізичний розвиток студентів під час навчального процесу, організованого на основі сучасних загальнонаукових та спеціальних технологій у галузі теорії, методики і практики фізичної культури і спорту [1; 2; 4].

Відзначимо, що одним із офіційних документів, що регулюють державну політику країни в галузі фізичного виховання є Цільова комплексна програма «Фізичне виховання – здоров'я нації», затверджена Указом Президента України від 1 вересня 1998 р. У документі акцентовано увагу на тому, що органи державної влади розвинутих країн світу надають програмного значення питанням розвитку фізичного виховання, фізичної культури і спорту, розглядаючи їх як найбільш економічно вигідний та ефективний засіб профілактики захворюваності, зміцнення генофонду та розв'язання інших соціальних проблем. Аналіз нормативних засад розвитку фізичного виховання в Україні дозволяє констатувати той факт, що в основі вітчизняної системи фізичного виховання покладено розуміння й підтримка означеної позиції іноземних політиків.

У режимі навчальної роботи студентів фізичне виховання регламентується навчальними планами і програмами, які розробляються й затверджуються Міністерством освіти і науки України. Державна програма фізичного виховання визначає обов'язковий для студентів усіх вузів обсяг фізкультурних знань, рухових умінь і навичок та рівень розвитку фізичних якостей [3]. У програмі з фізичного виховання студентів виокремлюють три основні частини: теоретичну, практичну, контрольну.

Так, теоретичною частиною передбачено оволодіння студентами системою науково-практичних і спеціальних знань, необхідних для розуміння процесів функціонування фізичної культури суспільства й особистості зокрема, вміння їх активного, творчого використання для особистісного та професійного розвитку, організації здорового способу життя при виконанні навчальної, професійної й соціокультурної діяльності. Основні форми теоретичного освоєння основ фізичної культури визначено лекції. Крім того, студенти отримують і поглиблюють знання на практичних заняттях і шляхом самостійного вивчення рекомендованої літератури [3].

Практична частина програми спрямована на підвищення рівня функціональних і рухових здібностей студентів щодо формування необхідних якостей та властивостей особистості, на оволодіння методами й засобами фізкультурно-спортивної діяльності, на набуття в ній особистого досвіду, що забезпечує можливість самостійно, цілеспрямовано і творчо використовувати засоби фізичної культури і спорту. Основна форма навчання – практичні та навчально-тренувальні заняття, що покликані навчати новим руховим діям, виховувати фізичні якості студентів [3].

Контрольний блок програми фізичного виховання студентів спрямований на диференційований й об'єктивний облік процесу та результатів навчальної діяльності студентів. Контрольні заняття забезпечують оперативну, поточну та підсумкову інформацію про рівень освоєння теоретичних, практичних і методичних знань та умінь, про стан і динаміку фізичного розвитку, фізичної й професійно-прикладної підготовленості кожного студента. В якості критеріїв результативності розробляються залікові вимоги та практичні нормативи, тести [3].

Наприклад, обов'язковими тестами, що визначають фізичну підготовленість студентів, є: 1) біг на 100 м, 2) стрибок у довжину з місця; 3) піднімання тулуба з положення лежачи на спині за 1 хвилину (жінки), піднімання ніг у висі до торкання поперечини (чоловіки); 4) підтягування у висі лежачи (жінки), підтягування на перекладині (чоловіки), 5) біг на 2000 м (жінки), біг на 3000 м (чоловіки); 6) біг на 30 м; 7) біг на шквидкість.

Тести проводяться на початку навчального року як контрольні (діагностичний блок), що характеризують підготовленість при вступі до ВНЗ, та в кінці – для визначення стану фізичного розвитку за минулий навчальний рік.

Однак, у межах реалізації програми розвитку фізичного виховання нації в Україні викладачі фізичної культури мають активізувати фізичне виховання студентів і в позанавчальний час (тобто поза обов'язкових занять), а саме:

– фізичні вправи в режимі навчального дня (ранкова гімнастика, вступна гімнастика, фізкультурні паузи, додаткові заняття тощо);

– фізкультпаузи (проводяться після перших чотирьох аудиторних чи практичних занять, тривалістю по 8–10 хвилин;

– додаткові заняття (індивідуальні або групові), що проводяться викладачем з метою підготовки слабопідготовленних студентів до здачі залікових норм і вимог навчальної програми з фізичного виховання;

– активний відпочинок;

– організовані заняття студентів у позанавчальний час у спортивних секціях (аеробіка, шейпінг, бодібілдинг, йога, плавання, вільна боротьба, теніс та ін.);

– самостійні заняття студентів фізичними вправами у вільний від навчання час (на основі повної добровільності і ініціативи (за бажанням) або за завданням викладача (домашні завдання) [2; 5; 6].

З цією метою необхідним є систематичне проведення масових фізкультурно-спортивних заходів у вихідні дні протягом навчального року та в канікулярний час. До таких відносяться турпоходи, спортивні свята, дні здоров'я, спартакіади, змагання з календарем міжвузівських та внутрівузівських заходів.

Слушною з цього приводу є думка В. Григорьєв [2] про те, що крім вирішення виховних і освітніх завдань, фізичне виховання в позанавчальний час покликане підвищити рухову активність студентів: поліпшити професійно-прикладну готовність та оптимізувати навчальну працездатність шляхом зняття нервово-емоційної напруги; продовжити формування знань, умінь і навичок, пов'язаних з проведенням самостійних фізкультурно-спортивних занять.

А. Максименко [4] визначає основні напрями роботи з фізичного виховання у вищому навчальному закладі: загальнопідготовчий, спортивний, професійно-прикладний, гігієнічний, оздоровчо-рекреативний та лікувальний.

– <u>загальнопідготовчий напрям</u> забезпечує всебічну фізичну підготовку студентів і підтримку її на рівні вимог державної програми фізичного виховання (основні засоби: загально-розвиваючі вправи без предметів і з предметами, легка атлетика, плавання тощо);

– <u>спортивний напрям</u> забезпечує спеціалізовані систематичні заняття одним із видів спорту у відділеннях спортивного вдосконалення,

а також участь у спортивних змаганнях з метою підвищення рівня спортивної майстерності;

– професійно-прикладний напрям сприяє використанню засобів фізичного виховання в системі наукової організації праці, особливо це стосується тих спеціальностей, професійна діяльність яких вимагає специфічної фізичної підготовленості (геологів, фахівців повітряного і водного транспорту, представників акторських спеціальностей, військових професій тощо);

– гігієнічний напрям передбачає використання засобів фізичного виховання для відновлення працездатності й зміцнення здоров'я (основні засоби: ранкова гігієнічна гімнастика, загартовування, раціональний режим навчання і відпочинку, харчування у відповідності до вимог гігієни, оздоровчі прогулянки та ін..;

– оздоровчо-рекреативний напрям передбачає використання засобів фізичного виховання при організації відпочинку та культурного дозвілля у вихідні дні й під час канікул для зміцнення здоров'я (основні засоби: туристичні походи, екскурсії, рухливі ігри тощо);

– лікувальний напрям забезпечує відновлення здоров'я в цілому або окремих функцій організму, знижених чи втрачених в результаті захворювань, травм [4].

Висновки. Отже, фізичне виховання в навчально-виховній сфері як складова частина загальної системи освіти має закласти основи забезпечення та розвитку фізичного та морального здоров'я, комплексного підходу до формування розумових і фізичних якостей особистості, зокрема особистості студента, удосконалення фізичної та психологічної підготовки до активного життя й професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безухов Д. М. Фізичне виховання студентів у вищій школі / Д. М. Безухов // Валеологічна освіта в навчальних закладах України: стан, напрямки й перспективи : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2006. – С. 40–43.

2. Григорьев В. К. Физическое воспитание студентов: / В. К. Григорьев, Н. А. Третьяков // Теория и методика физического воспитания : учеб. / под ред. Т. Ю. Круцевич. – К. : Олимпийская литература, 2003. – Т. 2. – 321 с.

3. Державна програма фізичного виховання : Електронний ресурс – Режим доступу :
http://mon.gov.ua/activity/education/.
4. Максименко А. М. Теория и методика физической культуры : учеб. для студентов вузов / А. М. Максименко. – М. : Физ. культура, 2005. – 544 с.
5. Теория и методика физической культуры : учебник / под ред. проф. Ю. Ф. Курамшина. – 2-е изд., испр. – М. : Сов. спорт, 2004. – 464 с.
6. Теорія та методики фізичного виховання: Учеб. для студ. фак. фіз. культури пед. ін-тів / За ред. Б.А. Ашмаріна . – М. : Просвещение, 1990. – 345 с.
7. Цільова комплексна програма «Фізичне виховання – здоров'я нації» : Електронний ресурс – Режим доступу :
http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/963%D0%B0/98.
8. Чермен К. Д. Теорія і методика фізичної культури: опорні схеми : навчальний посібник / К. Д. Чермен. – М. : Радянський спорт, 2005. – 127 с.

УДК 372.8:378.1

І. Д. Ліфінцев
Сумський національний аграрний університет

МОТИВАЦІЯ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ

У статті визначено сутність понять «мотив», «фізична культура» у психолого-педагогічній літературі. Досліджено різні умови, фактори та мотиви студентів вищого навчального закладу до занять фізичною культурою, зокрема у секції з легкої атлетики.

***Ключові слова**: мотив, студент, вищий навчальний заклад, фізична культура, фізичне виховання, легка атлетика, спортивна секція, ієрархічна ситематика.*

Постановка проблеми. В сучасних умовах, коли зниження духовного потенціалу та здоров'я молоді стає відчутною реальністю, необхідність орієнтованості на формування духовних потреб, здорових навичок, фізичного загартування, в цілому здорового способу життя є одним із пріоритетних напрямі у вихованні сучасної молоді. В останні роки спостерігається зниження обсягу рухової активності студентів, що негативно позначається на показниках їх фізичного стану, у зв'язку із чим особливої уваги набувають питання формування, збереження та зміцнення здоров'я студентів вищих навчальних закладів [1; 2; 3].

Головною метою реформи системи фізичного виховання має бути покращення здоров'я людини з урахуванням її потреб, мотивів діяльності, інтересів. Тому для реалізації державних заходів необхідно з'ясувати фактори, які сприятимуть підвищенню мотивації у студентів до занять фізичною культурою та спортом, зокрема легкою атлетикою.

Аналіз актуальних досліджень. У державних документах (Закон України «Про загальну середню освіту» (1999 р.), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (2001 р.), Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту на 2005–2008 роки (2004 р.) звертається увага на необхідність покращення духовного і фізичного здоров'я нації. Аналіз науково-методичної літератури дозволив констатувати певні аспекти дослідження науковцями окресленої проблеми. Так, ученими (Б. А. Ашмарін, М. Н. Булатова, І. Ф. Ємчук, Н. В. Жмарьов, Т. Ю. Круцевич, А. П. Матвеєв, І. В. Муравов, В. М. Платонов, Б. М. Шиян та ін.) розроблено загальнодидактичні принципи побудови процесу формування духовного і фізичного здоров'я особистості. Психологічному аспекту цієї проблеми присвячено наукові дослідження А. Г. Асмолова, Т. І. Бєлавіної, Т. В. Василішиної, І. Г. Єрмакова, Г. С. Костюка, Н. Ю. Максимової, С. І. Подмазіна, В. О. Солов'єнко, Т. М. Титаренко та інших.

Хоча проблема мотивації студентів вищого навчального закладу до занять фізичною культурою не набула достатнього висвітлення. Тому необхідність дослідження різних умов, факторів та мотивів студентів вищого навчального закладу до занять фізичною культурою, зокрема в секції з легкої атлетики є актуальним.

Саме серед дітей підліткового віку спостерігається найбільш високий рівень різних захворювань, широко розповсюджені наркоманія, алкоголізм, тютюнопаління і тісно пов'язані з ними правопорушення. Залучення підлітків до систематичних занять різноманітними видами фізичних вправ, як одного з найдоступніших і ефективних засобів збереження й розвитку їх здоров'я, вважається цілком виправданим. Однак недостатня дослідженість фізичної культури підлітків у позашкільній діяльності зосередила нашу увагу на виборі та розкритті даної проблеми.

Мета статті – визначити сутність понять «мотив», «фізична культура» як психолого-педагогічної проблеми. Визначити і проаналізувати мотиви, що спонукають студентів вищого навчального закладу займатися фізичною культурою і спортом, зокрема в секції з легкої атлетики.

Виклад основного матеріалу. Як зазначає І. Д. Бех [2, 225], застосування на уроках фізичної культури підходів щодо формування в учнів морально-ціннісного ставлення до свого здоров'я і здорового способу життя, зміцнення здоров'я дозволяють визначити найкращі шляхи впливу на мотиваційну – потребнісну – сферу учнів з метою активного впровадження здорового способу життя як важливої соціальної умови організації життєдіяльності.

Орієнтація на здоровий спосіб життя, систематичні заняття фізичною культурою і спортом, формуються значною мірою в дитячому та підлітковому віці. Можливість вибору спортивної спеціалізації на основі особистої зацікавленості підлітків, конкуренція і змагання на заняттях можуть бути тими чинниками, які підвищують інтерес до фізичної культури, а також сприяють формуванню цілеспрямованості до занять фізичною культурою і спортом [5, 1031].

Будь-яка діяльність, у яку включається людина, виникає і відбувається під впливом зовнішніх факторів, що її стимулюють. Під зовнішніми факторами розуміється будь-яка зовнішня причина, яка викликає ту чи іншу діяльність. Для виникнення активної та ефективної діяльності різні стимули повинні викликати мотиви.

Мотив – це внутрішня рушійна сила, що спонукає людину до діяльності. Мотиви перебувають в залежності від зовнішніх спонук, які сприяють або не сприяють здійсненню активної діяльності. Спонуками до діяльності можуть бути матеріальні, духовні та культурні потреби, які, в свою чергу, породжують інтереси, тобто спрямованість особистості на певні об'єкти з метою пізнати їх, оволодіти ними [4, 51].

Мотивація діяльності буває близька (здійснити бажане і найближчим часом) та віддалена (здійснення бажаного планується на тривалий час). Розрізняють мотиви і за рівнем усвідомлення. Бувають яскраво й чітко

усвідомлювані мотиви, але в багатьох випадках діють неусвідомлені спонуки. Проте незалежно від міри усвідомлення мотив є вирішальним чинником у досягненні мети [4, 51].

Мета – це те, до чого прагне людина, для чого вона працює, за що вона бореться, чого хоче досягти у своїй діяльності. Між метою та мотивами діяльності людини є певний зв'язок. З одного боку, мета та мотиви спонукають кожну людину до діяльності, визначають її зміст та способи виконання, з іншого, вони формуються в процесі діяльності під впливом умов, за яких вона відбувається.

Діяльність людини і взагалі суспільне життя визначається не випадковими, а стійкими мотивами. Спрямованість особистості характеризується не одним мотивом, а їх системою, в якій кожен мотив відіграє свою роль і перебуває у співвідношенні з іншими мотивами [6]. Серед усіх різноманітних властивостей особистості мотиви займають особливе місце, оскільки тільки вони, в першу чергу, обумовлюють суспільно значиму поведінку в діяльності людини. У цьому зв'язку, необхідно зазначити, що в науці проблема мотивів є важливою тому, що ядро особистості, її суть складають глибоко усвідомлені людиною збудження у вигляді мотивів та інтересів.

Вивчення мотивів, які активізують прагнення підлітків до систематичних занять фізичною культурою і спортом є однією з важливих педагогічних проблем у фізичному вихованні, оскільки мотиви мають вирішальне значення в поведінці й стимуляції активної діяльності.

Є. П. Ільїн серед мотивів занять спортом виділяє загальні і конкретні. До перших відносяться бажання дитини займатись будь-яким видом спорту або фізичними вправами, до других відносяться бажання займатись тільки улюбленим видом спорту. На його думку, мотиви можуть бути спрямовані на процес діяльності (потреба в руховій активності, отримання вражень від спортивної діяльності) і на результат (прагнення до самовдосконаленя, самоствердження, самовираженя) [3, 13].

Про ставлення студентів до фізичного виховання і спорту, зокрема до легкої атлетики, можна опосередковано судити з їхнього ставлення до

уроків фізичної культури у вищому навчальному закладі. Якісні ознаки такого ставлення ґрунтуються а самозадовільних, самосвідомих, самопотребних особистісно-значущих судженнях: емоції, пізнання, інтерес, задоволення тощо. Це складові елементи, які так чи інакше входять до ієрархічної систематики, що становить загальне поняття мотивації. Від того, як людина ставиться до фізичної культури, спорту, залежить її успіх не тільки в спорті, а в навчанні й праці [2, 215; 6, 33]. Безперечно, виходячи з результатів досліджень І. Д. Беха, викладачам необхідно враховувати, що на уроках фізичної культури умовно розрізняють чотири типи студентів.

Перший тип – активно-діяльнісний, що характеризується високим рівнем мотивації щодо поліпшення здоров'я і здорового способу життя. Із такими студентами робота повинна бути спрямована на вибір із наявних цінностей найбільш соціально й морально значущих із метою їх удосконалення, а також практична допомога у підтримці цих цінностей.

Другий тип – раціонально-орієнтований, якому притаманний невисокий рівень мотивації на поліпшення здоров'я і здорового способу життя. Тут робота повинна спрямовуватись на допомогу в удосконаленні та розвитку наявних знань і умінь щодо зміцнення здоров'я та здорового способу життя. Третій – індиферентний тип, що відзначається низькою мотивацією і тому основною спрямованістю є орієнтація на формування інтересу до занять фізичними вправами в процесі навчання на основі використання нових емоційно привабливих засобів.

Четвертий – пасивний тип студентів, який характеризується відсутністю мотивації до поліпшення здоров'я і здорового способу життя. До цих студентів застосовуються індивідуальний і диференційований підхід в залученні їх до фізкультурно-оздоровчої діяльності [2, 223].

Аналіз праць авторів свідчить про наявність комплексу умов, що впливають на формування ціннісних орієнтацій студентів. Такі умови можна поділити на зовнішні і внутрішні. Під зовнішньою умовою розуміють комплекс педагогічних дій, які враховують внутрішні умови, що визначає ефективну організацію процесу формування ціннісних орієнтацій студента. Ми погоджуємося, що до таких зовнішніх чинників відносять комунікативні,

сімейні, соціально-економічні, особистісні [4, 52]. До внутрішньої умови належить наявність в особи певних характеристик(психологічних і соціально-психологічних) – бажань, прагнень, ідеалів, властивостей особи, від яких залежить процес формування ціннісних орієнтацій.

Фізичне виховання можна розглядати як вид діяльності, спрямованої на задоволення певних потреб людини й суспільства. Фізична культура розглядається і як результат діяльності, і як сама діяльність, спрямована на формування людини як частини світу. Основами діяльності є свідомо сформована мета, що лежить поза діяльністю, у сфері людських мотивів, ідеалів, цінностей. Роль учителя фізичної культури у цьому складному процесі полягає у формуванні у студентів чіткої мети занять, а у цьому випадку, мети занять фізичними вправами, формуванні мотивів й інтересів, що спонукають до регулярних занять та усвідомлення їхньої необхідності.

Визначено, що у процесі занять легкою атлетикою студенти вдосконалюють уміння керувати своїми рухами, розвивають навички у швидкому й раціональному пересуванні, подоланні перешкод, у діях із предметами (спортивними і допоміжними снарядами) тощо. При виконанні допоміжних і основних вправ зазначені вимоги поступово підвищуються, завдяки чому розвиваються й удосконалюються рухові здібності студентів: їх сила, швидкість, витривалість, спритність, гнучкість. Подолання навантажень, що поступово збільшуються на уроці, заняття в різних метеорологічних умовах, спортивна боротьба на уроках та при складанні заліків сприяють розвитку таких вольових якостей: цілеспрямованості, наполегливості, рішучості, сміливості, ініціативності, самовладання, а також зміцненню організму. Правильна організація і методика проведення уроків з різних змагань формують особистість студента, виховують у нього моральні якості (чесність, дисциплінованість, працьовитість тощо), розвивають розумові здібності, естетичні смаки. Підвищене емоційне виконання навчальних завдань ігровим методом сприяє адаптації студентів до тренувальних впливів. В іграх усі вправи виконуються студентами з великим бажанням та інтересом. Лише у процесі ігор та змагань студент може вийти на рівень граничних функціональних проявів і виконати таку роботу, яка під час тренувальних занять виявляється непосильною.

Висновки. Отже, аналіз даних літератури та результати досліджень інших авторів дозволили дійти висновку про те, що низька мотивація студентів до фізичної активності є підставою для глибшого вивчення її уявлень про цінність занять фізичними вправами.

Незадоволеність студентів спрямованістю занять та недостатній обсяг фізичних навантажень вимагає від викладачів пошуку оптимальних за змістом та організацією форм проведення занять. Також необхідно відмітити підвищення мотивації студентів до фізкультурно-оздоровчих занять організованого характеру, особливо самостійних.

Зовнішні фактори, що впливають на мотивацію студентів вищих навчальних закладів, можуть сприяти формуванню мотивації до рухової активності тільки за умов сприйняття мети діяльності. Для цього необхідно враховувати їх інтереси, бажання, ціннісні пріоритети та ін.

Внутрішня мотивація виникає тоді, коли зовнішні мотиви та мета занять відповідають можливостям людини. Успішна реалізація мотивів та цілей можлива лише за умови гармонійного поєднання зовнішніх та внутрішніх факторів.

Перспективою подальших досліджень є детальне вивчення формування ціннісних орієнтацій у студентів у галуз і фізичної культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безверхня Г. Фактори, що впливають на формування мотивації рухової активності школярів / Галина Безверхня // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2008. – № 3–4. – С. 99–102.

2. Бех І. Д. Виховання особистості / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Т. 2. – С. 215–225.

3. Ильин Е. П. Психология физического воспитания / Е. П. Ильин. – М. : Просвещение, 1990. – С. 13–21.

4. Козак Е. М. Формування мотиваційно-ціннісного ставлення до фізичного виховання / Е. М. Козак // Фізичне виховання в школі. – 2002. – 4. – С. 51–52.

5. Круцевич Т. Сформованість цінностей індивідуальної фізичної культури студентів різних відділень ВУЗу / Т. Круцевич, О. Марченко // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2008. – №3-4. – С. 103–106.

6. Сінгаєвський С. Формування позитивного ставлення школярів до фізичного виховання / С. Сінгаєвський // Фізичне виховання в школі. – 2001. – № 1. – С. 33–37.

УДК 378:796

В. В. Мелюшкина
Сумський національний аграрний університет

ФОРМУВАННЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО ІНТЕРЕСУ СТУДЕНТІВ ВНЗ: ОСНОВНІ АСПЕКТИ ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ

У статті досліджено проблему стану здоров'я сучасної молоді. Наведено дані дослідження медичного та валеологічного характеру, які доводять необхідність здійснення заходів щодо зміни образу життя студентів, що сприяло авторським пошукам основних аспектів вирішення проблеми формування в студентів ВНЗ фізкультурно-спортивного інтересу.

***Ключові слова**: вищий навчальний заклад, студент, фізична культура, фізкультурно-оздоровчі заняття, фізкультурно-спортивний інтерес, рухова активність, принцип.*

Постановка проблеми. Одним із важливих завдань національної вищої освіти є підготовка висококваліфікованих кадрів. Сучасний викладач ВНЗ у такому разі повинен виконувати важливу соціальну функцію – здійснювати духовний, розумовий, фізичний розвиток і виховання особистості кожного студента.

Разом із тим, фізкультурно-оздоровча діяльність є необхідною умовою гармонійного розвитку студентської молоді, що набуває якості цілеспрямованого впливу на конкретну людину згідно її потреб. Тому, в умовах загострення проблеми здоров'я сучасної молоді, актуальною є потреба формування в неї стійкого фізкультурно-оздоровчого інтересу.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми здоров'я молоді та шляхів його збереження й поліпшення є предметом наукового вивчення В. Блажиєвського, О. Вакуленко, Л. Попової та ін. Мотивація до фізичної діяльності та спорту, формування фізкультурно-оздоровчого інтересу молоді є предметом наукових пошуків В. Бочелюк, В. Воронової, Є. Ільїна, В. Кузнєцов, Ж. Холодов, О. Черепєхіної та ін.

Мета статті – розкрити основні аспекти вирішення проблеми формування стійкого фізкультурно-спортивного інтересу студентів вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Насамперед зауважимо, що необхідною умовою гармонійного розвитку особистості студента є його достатня рухова активність. В останні роки через значне навчальне навантаження у вищому навчальному закладі (ВНЗ), вдома, на роботі (останнім часом спостерігається збільшення кількості працюючих студентів) чи з інших причин у більшості студентів відзначається дефіцит у режимі дня, недостатня рухова активність, яка обумовлює появу гіпокінезії, що може викликати ряд серйозних змін в їхньому організмі.

Дослідження гігієністів [2] свідчать, що до 82–85% денного часу більшість студентів перебуває в статичному положенні (сидячи). Навіть у студентів перших курсів навчання довільна рухова діяльність займає тільки 16–19% часу доби, з них на організовані форми фізичного виховання припадає лише 1–3%. У цілому, зі вступом до ВНЗ загальна рухова активність студентів падає майже на 50%, знижуючись від перших курсів вже до четвертого. Встановлено, що рухова активність на III–IV курсі менше, ніж на I курсі, дівчата роблять за добу менше кроків, ніж хлопці; рухова активність у вихідні більша, ніж у навчальні дні. Відзначено зміну величини рухової активності в різні пори року, зокрема, рухова активність студентів особливо мала взимку; навесні і восени вона зростає [2].

Відмітимо, що малорухливе положення позначається на функціонуванні багатьох систем організму людини, особливо серцево-судинної і дихальної. Негативні наслідки гіпокінезії проявляються так само в опорі молодого організму простудним й інфекційним захворюванням, створюються передумови до формування слабкого, нетренерованого серця і пов’язаного з цим подальшого розвитку недостатності серцево-судинної системи. Гіпокінезія на фоні надмірного харчування з великим надлишком вуглеводів і жирів в денному раціоні може привести до ожиріння [3].

Єдина можливість нейтралізувати негативне явище, що виникає у студентів при тривалій та напруженій розумовій праці – це активний відпочинок від навчального закладу та організована фізична діяльність. Так, руховий режим студента має складатися в основному з ранкової фіззарядки, рухливих тренувань на заняттях фізичної культури, занять у спортивних

секціях на базі ВНЗ або в інших спортивних клубах, прогулянок перед сном, активного відпочинку у вихідні дні.

Основу спонукальної сили до рухової активності людини становить насамперед біологічна потреба в русі. Еволюція цієї потреби, норм і способів її задоволення на рівні індивідів і соціальних груп багато в чому визначає фізичну культуру особистості та суспільства. Фізична культура людини може розглядатися як якісна характеристика особистості, обумовлена певним рівнем її фізичного розвитку й освіти, усвідомленням способів досягнення цього рівня і виявляється в різноманітних видах фізкультурно-спортивної діяльності, стає потребово-мотиваційною сферою [3].

Однак, на сьогодні констатованим є факт зниження інтересу до занять спортом, що пов'язано, певною мірою, із недостатньою поширеністю спортивних знань та належної інформації про них, а також із відсутністю необхідної кількості спортивних секцій і можливостей у них займатися. При цьому, перехід студентів до старших курсів, їх ставлення до фізичної активності у переважній більшості стає більш негативним відносно занять фізичною культурою та спортом. Тому важливо дбати не лише про підвищення фізичної активності студентів, а й про те, щоб їх активність із віком не знижувалася [1; 3; 6].

У такому разі необхідною є розробка у вищому навчальному закладі правильного комплексу фізкультурно-спортивних заходів. Це вимагає з'ясування засадничих положень серед яких: сутність основних понять, визначення принципів, необхідних для організації такого процесу фізичного виховання студентів, який би сприяв формуванню їх фізкультурно-спортивного інтересу.

Отже, на основі вивчення низки літературних джерел [4; 5; 7; 8; 9] визначимо основні поняття:

1) фізкультурно-спортивну активність (ФКСА) – це критерій фізкультурно-спортивної діяльності, об'єктивний інтегральний показник залученості особистості в фізкультурно-спортивну діяльність;

2) фізкультурно-спортивний інтерес (ФКСІ) – це форма усвідомлення людиною потреби в заняттях фізичними вправами і спортом, цілеспрямоване прагнення займатися певним видом спорту;

3) фізкультурно-спортивна потреба – це є один із головних спонукальних чинників фізкультурно-спортивної активності людини, що характеризується наявністю в неї бажання у фізичному вдосконаленні, й формування на цій основі фізкультурних і спортивних інтересів.

На наш погляд, необхідного рівня стану залученості студентів до фізкультурно-оздоровчої діяльності можна досягти тільки при проведенні навчально-тренувальних занять із суворим дотриманням закономірностей і виконанням методичних принципів при побудові тренувальних занять ФК та секційних занять. Ці принципи визначають загальні положення щодо управління процесом удосконалення спортивної підготовки та, відповідно, сприяють формуванню стійкого фізкультурно-спортивного інтересу. Ми поділяємо думку Д. Безухова [1] й А. Максименко [4] про те, що методичними принципами, якими необхідно керуватися на навчально-тренувальних заняттях, зокрема заняття ФК, є: принцип свідомості і активності, наочності, доступності, систематичності й динамічності. Розкриємо їх сутність.

Принцип свідомості й активності передбачає визначення шляхів творчої співпраці викладача й студента при досягненні цілей у навчально-виховній діяльності. Його сутність полягає у формуванні в індивіда стійкої потреби в освоєнні цінностей фізичної культури, у стимулюванні його прагнення до самопізнання та самовдосконалення. У зв’язку з цим, одним із найважливіших вимог цього принципу є визначення адекватних цілей і поточних педагогічних завдань, а також роз’яснення їхньої сутності [1; 4].

З практики фізичного виховання відомо: якщо студенти володіють високим рівнем мотивації, наприклад, бажанням зміцнити здоров’я, здійснити корекцію статури, досягти високих спортивних результатів, тобто визначальним в них є потреби та інтереси в фізкультурно-оздоровчому процесі, то ефективність останнього буде високою. У будь-якому випадку важливо, щоб був сформульований чіткий особистий мотив до занять фізичними вправами і розвивався стійкий інтерес до них.

Викладач, при цьому, повинен уміти розкрити сутність та зміст будь-якого завдання і донести його до студентів. Він може пояснити, чому

пропонується така, а не інша вправа, чому необхідно дотримуватися саме такого алгоритму виконання, а не іншого. Студентам варто пояснити, що шлях до фізичної досконалості – це тривала напружена праця, де неминучими є виснажливі, нерідко одноманітні вправи, іноді навіть нудні заняття, подолання певних індивідуальних труднощів.

Принцип наочності передбачає формування у студентів точного чуттєвого образу техніки, тактики, які проявляються не тільки зоровим відчуттям, але головним чином сукупністю відчуттів, що надходять від інших органів чуття: слуху, вестибулярного апарату, рецепторів м'язів. Тому на практиці для реалізації даного принципу слід використовувати різноманітні форми наочності [1].

Насамперед це – показ, демонстрація студентам вправи самим викладачем або найбільш підготовленим студентом, використання схем, плакатів, фотографій чи відео, діафільмів та кінофільмів із зразками техніки виконуваних вправ. Це створює стійкі зорові уявлення про правильне їхнє виконання. Використання звукових сигналів або музики завдяки слуховому аналізатору дає уявлення про тривалість, частоту й ритм рухів. При цьому, врахування принципу наочності необхідно не тільки на етапі початкового навчання, а й на інших етапах технічного вдосконалення рухової дії або навіть спортивної майстерності [4].

Принцип доступності залежить як від можливостей студентів, так і від об'єктивних труднощів, що виникають при виконанні завдань: координаційної складності, надмірної енергоємності, небезпеки. Досягнення студентами на занятті повної, з педагогічних позицій, відповідності між труднощами та можливостями характеризує оптимальну міру доступності фізкультурно-оздоровчих вправ. Якщо рівень складності завдання буде значно перевищувати можливості студентів, то його виконання може призвести до порушень техніки рухів, функціонального перенапруження. І навпаки – спрощені завдання знижують розвиваючий вплив фізкультурно-оздоровчого процесу студентів. Тому правильне визначення оптимальної доступності є одним із важливих аспектів управлінської діяльності викладача фізичної культури [1; 4].

У регулюванні міри складності завдань викладач повинен керуватися програмними вимогами і нормами навантажень, розробленими для кожної вікової групи студентів, а також результатами поточної та оперативної діагностики їх стану й підготовленості. У практиці реалізації принципу доступності необхідно дотримуватися такого правила: від простого до складного, від легкого до важкого, від невідомого до відомого, від головного до другорядного [8].

Принцип систематичності вимагає безперервності фізкультурно-оздоровчого процесу, раціонального чергування фізичних навантажень і відпочинку на одному занятті, наступності та послідовності тренувальних навантажень від заняття до заняття [1; 4].

Відзначимо, що будь-яке навантаження має чотири фази: витрачання енергії, відновлення, надвідновлення, повернення до вихідного рівня [7]. Ось чому навчальні заняття з фізичної культури ніколи не проводять протягом двох днів підряд. Крім того, саме програмна вимога з дисципліни «Фізична культура» – регулярне відвідування всіх занять, передбачених навчальним розкладом. Якщо ж тренувальні заняття проходять епізодично або з великими перервами, то вони стають неефективні й призводять до зниження досягнутого рівня тренованості.

Принцип динамічності визначає необхідність постійного підвищення вимог до студентів, застосування нових, більш складних фізичних вправ, збільшення тренувальних навантажень за обсягом та інтенсивністю. Перехід до більш високих тренувальних навантажень повинен проходити поступово, з урахуванням функціональних можливостей та індивідуальних особливостей студентів [1; 4]. Підвищення тренувальних навантажень проявляється в різних формах. Так, прямолінійне підвищення навантажень використовується, коли загальний рівень їх порівняно невисокий і потрібно поступово втягнутися в роботу; ступінчаста ж динаміка різко стимулює тренованість на базі вже виконаної роботи; хвилеподібні коливання навантажень у тижневому, місячному, річному циклах є своєрідним підґрунтям, на який накладаються прямолінійні й ступінчаста динаміка [5]. Ігнорування принципу поступовості, прискорена підготовка не сприяє досягненню запланованих результатів і може бути шкідливою для здоров’я.

Висновки. Отже, на наш погляд, з метою формування стійкого фізкультурно-спортивного інтересу студентів фізкультурно-оздоровчі заняття у вищому навчальному закладі необхідно будувати на засадах таких основних принципів: принцип свідомості і активності, наочності, доступності, систематичності і динамічності. Усі перераховані методичні принципи знаходяться в тісному взаємозв'язку й не можуть реалізуватися в процесі навчально-тренувальних занять окремо, оскільки вони відображають окремі сторони і закономірності одного й того ж процесу фізичного виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безухов Д. М. Фізичне виховання студентів у вищій школі / Д. М. Безухов // Валеологічна освіта в навчальних закладах України: стан, напрямки й перспективи : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2006. – С. 40–43.

2. Блажиєвський В. Проблема здоров'я та здорового способу життя дітей та молоді у сучасних умовах [Електронний ресурс] / В. Блажиєвський. – Режим доступу :

http://eprints.zu.edu.ua/5893/2/°C…..pdf.

3. Заруда О. В. Проблема фізкультурної активності молоді у сучасних умовах / О. В. Заруда // Валеологічна освіта в навчальних закладах України: стан, напрямки й перспективи: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2007. – С. 68–70.

4. Максименко А. М. Теория и методика физической культуры : учеб. для студентов вузов / А. М. Максименко. – М. : Физ. культура, 2005. – 544 с.

5. Менхин Ю. В. Физическое воспитание: теория, методика, практика / Ю. В. Менхин. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: СпортАкадемПресс : Физкультура и спорт, 2006. – 312 с.

6. Плачинда Т. С. Формування позитивного ставлення студентської молоді до занять фізичною культурою / Т. С. Плачинда // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : Зб. наук. пр. за ред. Єрмакова С. С. – Харків-Донецьк : ХДАДМ (ХХПІ). – 2005. – № 10. – С. 47–50.

7. Теория и методика физической культуры : учебник / под ред. проф. Ю. Ф. Курамшина. – 2-е изд., испр. – М. : Сов. спорт, 2004. – 464 с.

8. Холодов Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2004. – 480 с.

9. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина 1 / Б. М. Шиян. – Тернопіль : Навчальна книга «Богдан», 2004. – 55–56 с.

УДК 378:796

А. В. Рубаненко
Сумський національний аграрний університет

МЕТОДИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ

У статті розкрито сутність методів фізичного виховання, які необхідно використовувати під час навчально-тренувальних занять зі студентами. В основу характеристики означених методів покладено теоретичні розробки сучасних вітчизняних та зарубіжних науковців.

***Ключові слова**: фізичне виховання, фізична культура, навчально-тренувальне заняття, студент, викладач, метод, фізична вправа, рух, дія, вищий навчальний заклад.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах серед навчальних дисциплін, які вивчають студенти вищого навчального закладу, є «Фізичне виховання», що пояснюється помітним погіршенням стану здоров'я молоді, зменшення серед студентів фізкультурно-оздоровчого інтересу. Отже, викладач фізичної культури має бути компетентним при роботі зі студентами, володіти сучасними знаннями організації заняття, використання тих чи інших методів фізичного виховання. Однак на практиці застосування методів фізичного виховання носить досить примітивний характер. Отже, для раціонального їх використання, чергування, комбінування необхідним є озброєння викладачів фізичної культури знаннями про типи, сутність методів фізичного виховання та особливості їх використання на різних видах занять.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема методів фізичного виховання є предметом вивчення як вітчизняних, так і зарубіжних теоретиків та практиків. На теоретичному рівні цю проблему розробляли А. Максименко, Ю. Менхин, Ю. Курамшин, Ж. Холодов, В. Кузнецов, О. Чупрова, Б. Шиян та ін., дослідження яких нами використано при розкритті піднятого в даній статті питання.

Мета статті – розкрити сутність методів фізичного виховання, що доцільно використовувати в роботі зі студентами вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Перш за все відзначимо, що під *методами фізичного виховання* розуміються способи застосування фізичних вправ [2]. У фізичному вихованні використовуються дві групи методів: *загальнопедагогічні*, які застосовуються в всіх випадках навчання й виховання, та *специфічні*, характерні тільки для процесу фізичного виховання. Загальнопедагогічні методи включають в себе: словесні методи; методи наочного впливу. До специфічних методів фізичного виховання відносяться такі: методи суворо регламентованої вправи; ігровий метод (використання вправ в ігровій формі), змагальний метод та ін. За допомогою цих методів вирішуються конкретні завдання, пов'язані з навчанням техніці виконання фізичних вправ і вихованням фізичних якостей. Однак практика свідчить, що в методиці фізичного виховання жодним із методів не можна обмежуватися. Лише їх оптимальне поєднання може забезпечити успішну реалізацію комплексу завдань фізичного виховання [1; 2; 5].

Отже, охарактеризуємо означені вище методи фізичного виховання.

Словесні методи фізичного виховання. До словесних методів відносяться такі: опис, пояснення, бесіда, розбір, лекція, інструктування, коментарі та зауваження, розпорядження, команди, вказівки [3; 6].

Так, *опис* – це метод створення у студентів уявлення про дію, що передбачає чітке, виразне, образне розкриття ознак і властивостей предметів, їх величини, розташування в просторі, форм, повідомлення про характер протікання явищ, подій. За допомогою опису студентам повідомляється головним чином фактичний матеріал, говориться, що треба робити, але не вказується, чому треба так робити. Даний метод застосовується переважно при створенні початкового уявлення або при вивченні відносно простих дій, коли студенти можуть використовувати свої знання і руховий досвід [3].

Бесіда – це запитально-відповідна форма взаємного обміну інформацією між викладачем і студентом. Викладач при цьому логічно правильно формулює запитання, визначає їх послідовність, стежить за відповідями студентів, вносить до них корективи; підводить підсумок бесіди; формулює висновки. Студенти, у свою чергу, осмислюють

запитання, вникають у їх зміст; пригадують необхідні для відповідей факти і узагальнення; правильно логічно й грамотно формулюють відповіді і узагальнення; осмислюють висновки [6].

Пояснення – це послідовний, суворий у логічному відношенні виклад викладачем складних питань, наприклад, понять, законів, правил тощо. Пояснення характеризується доказом тверджень, аргументованістю висунутих положень. У фізичному вихованні пояснення застосовується з метою ознайомлення студентів із тим, що і як вони повинні робити при виконанні навчального завдання. При поясненні широко використовується спортивна термінологія, характерна для конкретного розділу програми (легкоатлетична, гімнастична тощо). Застосування термінів робить пояснення більш коротким [3].

Розбір – це форма бесіди й проводиться викладачем зі студентами після виконання якогось рухового завдання, участі у змаганнях, ігрової діяльності тощо, під час якого здійснюються аналіз і оцінка досягнутого результату й намічаються шляхи подальшої роботи щодо вдосконалення досягнутого [3].

Відомо, що *лекція* – це системне, всебічне, послідовне висвітлення певної теми. *Інструктування* – це точний, конкретний виклад викладачем пропонованого студентам завдання. *Коментарі та зауваження* – це метод фізичного виховання, при якому викладач під час виконання завдання або відразу після його закінчення в короткій формі оцінює якість його виконання чи вказує на допущені помилки. Зауваження можуть здійснюються як усій групі студентів, так і окремому студенту.

Особливо активно застосовуваними є *розпорядження, команди, вказівки* – це є основні, найбільш поширені засоби оперативного управління діяльністю студентів на заняттях [6].

Під *розпорядженням* розуміється словесна вказівка викладача, яка не має певної форми (стандартних словосполучень, незмінних з підбору фраз). Розпорядження даються для виконання певної дії (вправи, для підготовки місць занять, інвентарю для прибирання спортзалу і тощо).

Команда має певну форму, встановлений порядок подачі й точний зміст. Командна мова – це особлива форма словесного впливу на студентів, що використовується з метою спонукання їх до негайного безумовного виконання або припинення тих чи інших дій.

Вказівка являє собою словесний впливу з метою внесення відповідних правок при неправильному виконанні рухових дій.

Охарактеризуємо *методи забезпечення наочності на занять з фізичної культури*. Зауважимо, що у фізичному вихованні методи забезпечення наочності сприяють зоровому, слуховому та руховому сприйняттю студентами виконуваних вправ [1].

1. *Метод безпосередньої наочності (показ*). Призначений для створення у студентів правильного уявлення про техніку виконання рухової дії. На заняттях фізичної культури обов'язковою є демонстрація освоюваного вправи. Показ повинен бути досконалим, його може здійснити сам викладач або підготовлений для цього студент. Необхідно зазначити, що володіння викладачем технікою вправ, освоюваних студентами, підвищує його авторитет серед студентів. Досвідчений викладач перед показом зосереджує увагу студентів на одному-двох основних компонентах техніки з таким розрахунком, щоб під час демонстрації вони знали, на що звертати увагу. При показі необхідно забезпечити зручні умови для спостереження: оптимальна відстань між викладачем і студентами; якщо вправи виконуються в русі, показ повинен здійснюватися назустріч колоні [4].

2. *Метод опосередкованої наочності*, який полягає у сприйнятті студентами інформації за допомогою предметного зображення. В межах цього методу може відбуватися демонстрація навчальних відеофільмів, малюнків, тобто того, за допомогою чого будь-який демонстрований рух можна уповільнити, прокоментувати [1].

3. *Метод спрямованого відчуття рухової дії*. Полягає у спрямовуючій допомозі викладача, виконанні вправи в уповільненому темпі, фіксації положень тіла в певні моменти, використанні спеціальних тренажерних пристроїв, що дозволяють відчути положення тіла в різні моменти виконання вправи [1].

4. *Методи термінової інформації* – призначений для отримання термінової інформації викладачем і студентами за допомогою різних технічних пристроїв (фотоелектронних пристроїв, електромішеней та ін.) після або під час виконання рухових дій з метою їх необхідної корекції або для збереження заданих параметрів (темпу, ритму , зусилля, амплітуди). Так, наприклад, у даний час у фізичній культурі і спорті широко застосовуються різні тренажерні устрої (велоергометри, бігові доріжки тощо), обладнані вбудованими комп'ютерами, керуючою системою регулювання навантаження. Комп'ютер показує значення пульсу, швидкості, часу, довжину дистанції, витрату калорій і ін. [4].

Розкриємо далі *методи суворо регламентованої вправи*, який став предметом широкого вивчення А. Максименко [1]. Відмітимо, що основним методичним спрямуванням у процесі фізичного виховання є сувора регламентація вправ. Сутність методів суворо регламентованої вправи полягає в тому, що кожна вправа виконується в суворо заданій формі і з точно обумовленим навантаженням. У практиці фізичного виховання такі поділяються на дві підгрупи: 1) методи навчання рухових дій; 2) методи виховання фізичних якостей. До методів навчання рухових дій відносяться: цілісний метод, метод «по частинам» і метод сполученого впливу та ін. [1]

Наприклад, *цілісний метод* застосовується на будь-якому етапі навчання та полягає в тому, що техніка рухової дії освоюється із самого початку в цілісній структурі без розчленування вправи на окремі частини. Цей метод дозволяє розучувати структурно нескладні рухи (біг, прості стрибки, загальнорозвиваючі вправи). Але недоліком цілісного методу є те, що в неконтрольованих фазах рухової дії можливе закріплення помилок у техніці.

*Метод «по частинах» з*астосовується на початкових етапах навчання й полягає в розчленуванні рухової дії (переважно зі складною структурою) на окремі фази або елементи з почерговим їх розучуванням і подальшим з'єднанням в єдине ціле. Вивчати виділені елементи доцільно у стислі терміни і при першій же можливості об'єднувати їх. Недолік розчленованого методу полягає в тому, що ізольовано розучені елементи не завжди легко вдається об'єднати в цілісну рухову дію. У практиці фізичного виховання цілісний і метод «по-частинах» часто комбінують [1].

Метод сполученого впливу застосовується, як правило, у процесі вдосконалення розучених рухових дій для поліпшення їх якісної основи, тобто підвищення результативності, але при застосуванні цього методу необхідно стежити, щоб техніка виконання не порушувалася [1].

В. Кузнецов та Ж. Холодов [4] до методів суворо регламентованої вправи відносять метод виховання фізичних якостей, що застосовується для виховання фізичних якостей й спрямовані на досягнення і закріплення адаптаційних перебудов в організмі студента. Це використання різних комбінацій навантажень і відпочинку. Зокрема, до даної групи методів включають такі, як: методи стандартної вправи, методи змінної вправи та круговий метод.

Так, методи стандартної вправи поділяються на метод стандартно-безперервної вправи, для якого характерною є безперервна м'язова діяльність без зміни інтенсивності (рівномірна вправа – тривалий біг, плавання, біг на лижах, або стандартна потокова вправа – багаторазове безперервне виконання елементарних гімнастичних вправ); та методи стандартно-інтервальної вправи (повторна вправа, коли багаторазово повторюється одне і те ж саме навантаження із різними інтервалами відпочинку) [4].

Сутність *ігрового методу* полягає в тому, що рухова діяльність студентів організовується на основі гри. Основними методичними особливостями ігрового методу, на думку О. Чупрової [5], є такі:

1) забезпечення всебічного, комплексного розвитку фізичних якостей і вдосконалення рухових умінь і навичок, оскільки у процесі гри вони проявляються не ізольовано, а в тісній взаємодії;

2) наявність у грі елементів суперництва, що вимагає від студентів значних фізичних зусиль, а це робить гру ефективним методом виховання фізичних здібностей;

3) широкий вибір різноманітних способів досягнення мети, імпровізаційний характер дій у грі, що сприяє формуванню у людини самостійності, ініціативи, творчості, цілеспрямованості та інших особистісних якостей;

4) формування моральних якостей (під час дотримання умов і правил гри): почуття взаємодопомоги та співробітництва, свідомої дисциплінованості, волі, колективізму;

5) формування стійкого позитивного інтересу до фізкультурних занять (фактор задоволення, емоційність) [5].

Проте, як показує практика, недоліком ігрового методу є його обмежені можливості при розучуванні нових рухів, а також при дозуванні навантаження на організм.

Крім того, на заняттях фізичною культурою активно варто використовувати *змагальний метод,* що передбачає виконання вправ у формі змагань з метою підвищення рівня підготовленості студентів, але обов'язковою умовою є їх підготовленість до виконання тих вправ, у яких вони повинні змагатися. Відзначимо, що змагальний метод виявляється у вигляді офіційних змагань різного рівня; як елемент організації будь-якого фізкультурно-спортивного заняття. Крім того, змагальний метод дозволяє стимулювати максимальний прояв рухових здібностей і виявляти рівень їх розвитку, оцінювати якість володіння руховими діями, забезпечувати максимальне фізичне навантаження, сприяти вихованню вольових якостей студентів [1; 2].

Висновки. Отже, аналіз теоретичних джерел, вивчення практики викладання фізичної культури у студентів ВНЗ дозволяє відзначити широке коло методів фізичного виховання. Однак, знання їх сутності мають бути доповнені знаннями щодо особливостей їх раціонального застосування на різних видах занять.

ЛІТЕРАТУРА

1. Максименко А. М. Теория и методика физической культуры : учеб. для студентов вузов / А. М. Максименко. – М. : Физ. культура, 2005. – 544 с.

2. Менхин Ю. В. Физическое воспитание: теория, методика, практика / Ю. В. Менхин. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: СпортАкадемПресс : Физкультура и спорт, 2006. – 312 с.

3. Теория и методика физической культуры : учебник / под ред. проф. Ю. Ф. Курамшина. – 2-е изд., испр. – М. : Сов. спорт, 2004. – 464 с.

4. Холодов Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2004. – 480 с.

5. Чупрова Е. Д. Организация занятия по физической культуре в вузе : учеб.-метод. пособие / Е. Д. Чупрова ; Сиб. гос. аэрокосмич. ун-т. – Красноярск, 2011. – 76 с.

6. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина 1 / Б. М. Шиян. – Тернопіль : Навчальна книга «Богдан», 2004. – 55–56 с.

УДК 378:37.04

В. Ю. Самохвалова

Сумський національний аграрний університет

ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТА ВНЗ

У статті розглянуто питання про особистісно-орієнтований підхід у сучасній освіті. На основі вивчення та аналізу провідних наукових ідей в даному аспекті здійснено спробу визначення основних положень особистісно-орієнтованого підходу до формування фізичної культури студентів вищого навчального закладу.

***Ключові слова**: вищий навчальний заклад, студент, фізична культура, особистісно зорієнтований підхід, основні положення, фізкультурно-оздоровча діяльність, нормативність, варіативні програми.*

Постановка проблеми. В останні десятиліття у вітчизняній педагогічній науці активно розробляється проблема освіти, пов’язана із її гуманізацією, розвитком здібностей особистості. У такому разі сучасний процес людинотворіння в системі вищої освіти пов’язаний із посиленням тих положень вітчизняної та зарубіжної педагогіки, які ставлять в основу повагу до особистості студента, формування його самостійності, встановлення гуманних, довірливих відносин із викладачем. Отже, в аспекті означеного актуальною є заміна навчально-дисциплінарної моделі взаємодії педагога і студента на особистісно-орієнтовану, яка стверджує цінність особистості людини.

Аналіз актуальних досліджень. Ідея особистісно-орієнтованого підходу розробляється вітчизняними вченими з початку 80-х рр. XX ст. Серед них: Г. Балл, І. Бех, О. Бондаревська, С. Кульневич, О. Пєхота, С. Подмазін,

В. Рибалка, В. Сєриков, А. Хуторський, І. Якиманська та інші. Науковцями розроблено технології особистісно-орієнтованого навчання школярів та студентів, однак питання застосування такого підходу при формуванні фізичної культури у ВНЗ залишається мало розробленим.

Мета статті – визначити основні принципові положення особистісно зорієнтованого підходу щодо організації процесу формування фізичної культури студентів вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Відзначимо, що для сучасної системи освіти характерними є такі тенденції розвитку, що дозволяють говорити про її перехід на новий якісний стан. Сучасна освіта все більше орієнтується на затвердження сутнісного особистісного начала в людині. Формування особистості – це пріоритетна мета підготовки фахівців різних галузей людської діяльності, тому всі засоби, методи і форми навчання повинні бути підпорядковані цій меті й орієнтовані на її досягнення.

Зауважимо, що між фізичною культурою та розвитком особистості існує тісний взаємозв’язок. Так, метою фізичного виховання у ВНЗ є сприяння підготовці гармонійно розвинених, висококваліфікованих фахівців [5; 6]. У процесі навчання у вищій школі дисципліною «Фізичне виховання» передбачається вирішення таких завдань:

– виховання у студентів високих моральних, вольових і фізичних якостей, готовності до високопродуктивної праці;

– збереження і зміцнення здоров’я студентів, сприяння правильному формуванню і всебічному розвитку організму, підтримку високої працездатності протягом усього періоду навчання;

– всебічна фізична підготовка студентів;

– професійно-прикладна фізична підготовка студентів із урахуванням особливостей майбутній трудової діяльності;

– виховання в студентів переконаності в необхідності регулярно займатися фізичною культурою і спортом [2; 5; 6].

Разом із тим, у теорії фізична культура (ФК) розглядається як базова частина загальнолюдської культури й володіє величезним потенціалом у формуванні всебічно розвиненої особистості. Якщо не обмежувати

потенціал ФК тільки спортом чи іншими формами рухової активності, а, навпаки, розширити його до формату «антропологічної естетики», формування іміджу сучасної людини, осягнення ігрового характеру сучасної культури взагалі, то облік цього нового змісту при побудові навчального предмета ФК у ВНЗ явно не виявиться зайвим.

Однак на практиці роботи ВНЗ цей зміст реалізується вкрай слабо. Зокрема, система цінностей ФК залишається для більшості студентів на абстрактному, нейтральному рівні відносно конкретної особистості. Зовнішні (як правило, силові або динамічні) нормативи мало орієнтовані на можливості конкретного студента, технологізація та відчуженість особистісного начала на заняттях ФК, переважно негативний досвід шкільної фізкультури й інше – це є ряд дезорієнтуючих і демотивуючих факторів. При цьому варто враховувати, що на такому несприятливому соціокультурному фоні часткові інновації, зосереджені на одному або деяких елементах навчального процесу (завданнях, навчальних схемах побудови занять, методиці навчання тощо), не дають очікуваного ефекту. Тут важливо зазначити, що тільки комплексні освітні інновації є значущими по відношенню як інноваційних, так і суто прагматичних завдань фізичної культури [5].

Великий «мінус» сучасному процесу фізичного виховання завдає пріоритет нормативного підходу, коли навчальний процес і діяльність кафедр фізкільтурно-оздоровчого спрямування спрямовані не на особистість студента, а на суто зовнішні показники, що характеризуються контрольними нормативами чергової навчальної програми. Далі слідує примусова «підгонка» особистості під усереднені нормативи, що явно суперечить ідеї свободи особистості і аж ніяк не сприяє залученню студентів до фізичної культури. При такому підході процес фізичного виховання втрачає суб’єктивне начало – людську особистість.

Перейдемо до означення особливостей особистісно-орієнтованого підходу в освіті. У сучасному розумінні особистісно-орієнтоване навчання розуміється як вчення, котре виявляє особливості студента як суб’єкта, що визнає самобутність і самоцінність його суб’єктного досвіду та вектори вибудовування педагогічних впливів на основі цього досвіду [1].

Відзначимо, що вища професійна освіта є певним рівнем системи неперервної освіти, яка займає значне місце в задоволенні освітніх потреб особистості і суспільства. Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується інтелектуалізацією й гуманізацією навчального процесу, розширенням профілю підготовки і підвищенням професійної мобільності фахівців. Отже, перед кожним викладачем стоїть завдання – організувати процес навчання так, щоб він володів системою функцій, адекватних структурі особистості, і одночасно із засвоєнням знань та умінь формував особистість студента.

На думку В. Антонюк [1], особистісно-орієнтований підхід в організації навчального процесу у вищій школі характеризується такими основними положеннями:

– особистісно-орієнтоване навчання забезпечує розвиток і саморозвиток особистості студента, виходячи з виявлення його індивідуальних особливостей як суб’єкта пізнання і предметної діяльності;

– освітній процес у контексті особистісно-орієнтованого навчання вибудовується, спираючись на здібності кожного студента, нахили, ціннісні орієнтації та суб’єктний досвід, можливість реалізувати себе в пізнанні, в навчальній діяльності, в поведінці;

– навченість і освіченість не тотожні за своєю природою й результатами (навченість через оволодіння знаннями, вміннями та навичками забезпечує соціальну й професійну адаптацію в суспільстві; освіченість формує індивідуальне сприйняття світу, широке використання суб’єктного досвіду в інтерпретації та оцінці фактів, явищ навколишнього світу на основі особистісно значущих цінностей і внутрішніх установок);

– при особистісно-орієнтованому підході традиційне навчання не може бути провідним (значущими стають ті складові, які розвивають індивідуальність студента, створюють усі умови для його саморозвитку, самовираження);

– особистісно-орієнтоване навчання будується на принципі варіативності, тобто визнання різноманітності змісту й форм навчального процесу, вибір яких здійснюється викладачем з урахуванням мети розвитку кожного студента [1].

На основі вивчення та аналізу провідних ідей особистісно-орієнтованого навчання, окреслених Є. Бондаревською [3] та І. Якиманською [7], спробуємо визначити основні положення особистісно-орієнтованого підходу щодо організації процесу формування фізичної культури у вищому навчальному закладі:

1) ціль організації занять фізичної культури полягає у розвитку інтелектуальних (пізнавально-активних – в аспекті фізичної культури) та фізичних (оздоровчо-продуктивних – в аспекті фізичної культури) здібностей студентів, максимальне розкриття індивідуальності кожного студента в інтелектуально-фізичному розвитку;

2) основним принципом організації занять ФК має бути не заданий норматив фізичного розвитку, а фізичний розвиток як процес, індивідуальний для кожного студента відповідно до його фізичних можливостей, фізіологічних і фізичних здібностей, психологічної готовності та моральної витривалості;

3) фізична культура має розумітися як суто індивідуальна діяльність окремого студента, спрямована на перетворення соціально-значущих зразків засвоєння необхідності фізичного розвитку, формування власної фізичної культури, знайомство із заданими для кожного віку студента параметрів фізкультурно-оздоровчої діяльності;

4) при конструюванні та реалізації занять фізичної культури має бути проведена робота щодо виявлення суб’єктного досвіду кожного студента і його позиції відносно власного здоров’я, здоров’я нації, власних можливостей і здібностей, життєвої мети, ставлення до спорту;

5) розуміння студентом зв’язку здорового способу життя із власною метою життєдіяльності перетворюється на засіб розвитку студента, що враховує його психічні, психологічні, фізіологічні та фізичні можливості, здібності й індивідуально-значимі цінності;

6) варіативність програм фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів як пріоритет навчально-методичних розробок викладачів ВНЗ дисциплін різних галузей знань.

Отже, інноваційне перетворення існуючого репродуктивного типу організації навчальної діяльності студентів в аспекті освоєння ФК на засадах реалізації особистісно-орієнтованого підходу передбачає насамперед зміну способу традиційної взаємодії викладача та студента. Наприклад, через заміну оціночних суджень викладача послідовною психологічною підтримкою студента на кожному кроці освоєння ФК через послідовне використання можливостей спільної продуктивної діяльності та ін. У такому разі студентська група має розглядатися не як «сукупність індивідів із різними показниками сили й витривалості», а як цілісна культурна спільність з притаманними їй внутрішніми законами становлення і розвитку [2; 6].

Метою діяльності кафедр фізкультурно-оздоровчого спрямування має стати створення умов та формування у студентів навичок самовдосконалення на фоні виховання в них мотивації, інтересу до фізичної культури, їх потреби у здоровому способі життя. Разом із тим, аналіз наукових джерел із проблеми мотивації до фізкультурно-оздоровчої діяльності дозволяє говорити, що сила мотивації та види мотивації також залежать від індивідуальних факторів, таких як: вік, рівень спортивної майстерності, стаж та якість занять фізичною культурою, оточення, виховання й тип нервової системи.

У цілому, гуманістичне оновлення освіти передбачає врахування трьох джерел цілепокладання: соціум, студент та викладач. На різних етапах розгортання процесу фізичного виховання питома вага цих факторів-джерел змінюється. У найзагальнішому вигляді можна припустити, що в процесі формування фізичної культури студента ВНЗ має відбуватися сходження від загальної соціальної установки «робити щось, як усі» до індивідуальної мети «робити щось для себе». У даному контексті допустимо, що вищий навчальний заклад покликаний культивувати щось інваріантне, сутнісно-родове, що дає насамперед загальний імпульс до індивідуального саморозвитку за умови, коли у ВНЗ для особистості важливо отримати досвід індивідуального саморозвитку. Заняття фізичною культурою, при цьому, повинні бути органічно вписані в структуру професіоналізації та особистісного розвитку кожного студента.

Висновки. Отже, проблема особистісно-орієнтованого підходу є актуальною й нині триває процес її наукової розробки. На сучасному етапі розвитку вітчизняної педагогічної науки та практики особливо гостро стоїть питання щодо реалізації особистісно-орієнтованого підходу в процесі формування фізичної культури студентів вищого навчального закладу. У даній статті нами визначено основні положення формування фізичної культури студентів ВНЗ на засадах особистісно-орієнтованого підходу, однак наша думка не претендує на завершеність. Перспективним вважаємо розробку методичних рекомендацій щодо побудови варіативних програм формування фізичної культури студентів ВНЗ в контексті реалізації особистісно зорієнтованого підходу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонюк В. Проблеми реалізації особистісно-орієнтованого підходу в сучасному навчально-виховному процесі [Електронний ресурс] / В. Антонюк. – Режим доступу :

http://5ka.ru.

2. Бальсевич В. К. Концепция альтернативных форм организации физического воспитания детей и молодежи / В. К. Бальсевич // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2000. – № 1. – 235 с.

3. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика – № 4. – 1997. – С.11–17.

4. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1999. – 240 с.

5. Мошков В. Н. Общие основы физической культуры / В. Н. Мошков. – М. : Медицина, 2000. – 324 с.

6. Пономарчук В. А. Физическая культура и становление личности / В. А. Пономарчук, О. А. Аяшев. – М., 2001. – 123 с.

7. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М., 1996. – 96 с.

УДК 37.04:792.8-057.874

С. М. Тарабан
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ШКІЛЬНОГО СПОРТИВНОГО КЛУБУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті визначено сутність понять «культура», «фізична культура підлітків» як психолого-педагогічної проблеми. Виокремлено підлітковий вік як кризовий у процесі формування фізичної культури особистості. Досліджено завдання формування фізичної культури підлітків в умовах шкільного спортивного клубу.

Постановка проблеми. Проблема розвитку фізичної культури особистості підлітків істотно актуалізується у зв'язку з наявним загальним низьким рівнем культури та освіченості школярів, сучасними вимогами, що пред'являються до випускників шкіл системою ринкових соціально-економічних відносин в країні, основними характеристиками якої є високий рівень ризику, конкуренція, напруженість праці, підвищена відповідальність майбутніх фахівців, затребуваність високого професіоналізму в будь-якій сфері життєдіяльності і т. д. Тому проблема формування звичок здорового способу життя, свідомого ставлення до власного здоров'я та фізичної підготовленості стає надзвичайно важливою на всіх вікових етапах розвитку особистості і виступає як соціально-значуща завдання, яка повинна вирішуватися за рахунок нових підходів до системи фізкультурної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз науково-методичної літератури дозволив констатувати певні аспекти дослідження науковцями окресленої проблеми. Так, низкою вчених (Б. А. Ашмарін, М. Н. Булатова, І. Ф. Ємчук, Н. В. Жмарьов, Т. Ю. Круцевич, А. П. Матвеєв, І. В. Муравов, В. М. Платонов, Б. М. Шиян та ін.) розроблено загальнодидактичні принципи побудови процесу формування духовного і фізичного здоров'я школярів. Психологічному аспекту цієї проблеми присвячено наукові дослідження А. Г. Асмолова, Т. І. Бєлавіної, Т. В. Василішиної, І. Г. Єрмакова, Г. С. Костюка, Н. Ю. Максимової, С. І. Подмазіна, В. О. Солов'єнко, Т. М. Титаренко та ін.

Необхідно зазначити, що розв'язання одного з найбільш соціально-значущих завдань сучасного суспільства, яке претендує на гідне місце у світовій цивілізації, неможливо без комплексного підходу до означеної проблеми, що передбачає інтеграцію знань і досягнень різноманітних галузей наукового світогляду. Не викликає сумнівів необхідність врахування різних умов і факторів, особливостей формування фізичної культури підлітків у сфері позашкільних об'єднань.

Саме серед дітей підліткового віку спостерігається найбільш високий рівень різних захворювань, широко розповсюджені наркоманія, алкоголізм, тютюнопаління і тісно пов'язані з ними правопорушення. Залучення підлітків до систематичних занять різноманітними видами фізичних вправ, як одного з найдоступніших і ефективних засобів збереження й розвитку їх здоров'я, вважається цілком виправданим. Однак недостатня дослідженість фізичної культури підлітків у позашкільній діяльності зосередила нашу увагу на виборі та розкритті даної проблеми.

Мета статті – визначити сутність понять «культура», «фізична культура підлітків» як психолого-педагогічної проблеми. Дослідити завдання формування фізичної культури підлітків в умовах шкільного спортивного клубу.

Виклад основного матеріалу. На всіх етапах розвитку суспільства фізична культура є важливим засобом виховання і гармонійного розвитку особистості. Проаналізуємо поняття «культура», «фізична культура», «фізична культура особистості», «фізичне виховання».

Термін «фізична культура», як і більш загальний термін «культура», неоднозначний. Існує кілька підходів до визначення даного поняття. У літературі з філософії та культурології «культура» розкривається з позицій системного підходу (М. С. Каган), аксіологічного (А. В. Арнольдів, Б. З. Єрасов, М. С. Каган), з позицій інтеграції декількох складових (В. С. Библер, В. Ф. Ісаєв, В. А. Сластенин). Ми погоджуємося з думкою М. С. Каган, що культура – це і духовно-моральні цінності людини, і його безперервна творча діяльність, і його система поглядів, оцінок і інтересів. Культура – синонім повноцінної самостверджуючої людини» [1, 9].

Фізична культура – це частина загальнолюдської культури, що представляє собою вид соціальної діяльності, спрямованої на оздоровлення людини і розвиток його фізичних здібностей [2, 11].

Фізична культура особливо тісно пов'язана з процесом фізичного розвитку людини – закономірним процесом становлення, формування та подальшої зміни протягом індивідуального життя природних функціональних властивостей людського організму і заснованих на них фізичних якостей і здібностей.

Фізична культура особистості – це втілення в самій людині результатів використання матеріальних і духовних цінностей, які належать до фізичної культури в її широкому сенсі, тобто засвоєння людиною необхідних знань, навичок, умінь і відповідних психічних властивостей, досягнутих на основі використання засобів фізичного виховання, спортивного тренування, фізичної рекреації.

Так, В. І. Лях, Ю. А. Копилов визначають фізичну культуру особистості підлітка як діяльність у галузі фізичної культури, спрямовану на задоволення індивідуальних потреб і культурологічних прагнень у відповідності до особистісних особливостей учнів-підлітків загальноосвітньої школи. Мета фізичної культури особистості – оволодіння учнями навичками, уміннями і знаннями, виховної, оздоровчої, розвивальної, освітньої, рекреаційної та гігієнічної діяльності для подальшого використання в процесі особистого самовдосконалення [3].

На думку А. В. Сватьєва, до більш важливих показників, які характеризують фізичну культуру особистості, належать [4, 105]:

– глибоке розуміння вимог суспільства до його членів: бути здоровими, працездатними, спроможними до якісного відтворення;

– постійні, стійкі інтереси та мотиви особи до фізичного вдосконалення;

– гігієнічні навички та звичка постійно турбуватися про своє здоров'я,

– дотримання режиму рухової активності, рівня розвитку основних рухових якостей, витривалості, сили, спритності, бистроти, гнучкості;

– обсяг засвоєних рухових умінь та навичок, необхідних у життєвих ситуаціях, професійній діяльності та екстремальних умовах;

– володіння обсягом теоретичних знань з питань будови та функціонування організму, впливу фізичних вправ на його діяльність, практичне самовдосконалення.

Підлітковий період небезпідставно вважають кризовим, критичним, оскільки саме в цей час відбуваються істотні якісні зрушення в розвитку особистості, які мають характер докорінного руйнування попередніх інтересів, відносин, особистісної поведінки. Ці якісні зрушення, як підтверджують результати нашого дослідження, відбуваються за дуже короткий час і бувають нелегкими для самого підлітка, супроводжуючись значними суб'єктивними труднощами в його житті.

У цьому віці розгортається дуже важливий етап процесу розвитку психофізіологічних новоутворень, елементів дорослості, які виникають внаслідок перебудови організму, становлення самосвідомості, типу відносин із дорослими та однолітками, способів соціальної взаємодії з ними. Саме тому необхідно розвивати у школярів стійке зацікавлення як до свого здоров'я, так і до своєї особистості, формувати позитивну мотивацію щодо здорового способу життя, забезпечити залучення їх до систематичних занять фізичною культурою у позашкільній роботі. Важливим у цей період є надання позашкільному педагогічному процесу спрямованості на розвиток фізичної культури з урахуванням принципу індивідуального підходу [4].

До найбільш важливих і значущих завдань із формування фізичної культури підлітків в умовах шкільного спортивного клубу можуть бути віднесені: розвиток морфофункціональних можливостей учнів на основі всебічної фізичної підготовленості; зміцнення здоров'я; розвиток та вдосконалення фізичних якостей і життєво необхідних умінь і навичок; вивчення теорії організації фізичного виховання; практичне вивчення основ техніки і тактики теорії організації фізичного виховання; практичне вивчення основ техніки і тактики видів спорту; формування у школярів потреби в систематичних занять різними формами фізичної культури та спорту.

Заняття в умовах шкільного спортивного клубу рекомендується проводити, як правило, в навчальних групах під керівництвом учителя

фізичної культури. У процесі практичних занять школярі, як правило, беруть участь у змаганнях, спрямованих на визначення кращих в окремих видах підготовки (загальної і спеціальної) і досягнутої фізичної підготовленості в цілому. І лише потім організовуються і проводяться кваліфікаційні змагання.

Зазначимо, що основними формами роботи у процесі формування фізичної культури підлітків в умовах шкільного спортивного клубу: групові практичні і теоретичні заняття; самостійні тренування за індивідуальними планами; виконання домашніх завдань; інструкторські та суддівські практики в ході проведення змагань.

Таким чином, формування фізичної культури підлітків в умовах шкільного спортивного клубу являє собою нову соціально орієнтовану перспективу, визначає цілеспрямовану взаємодію, покликану впорядкувати взаємовплив людей на соціального середовища. Шкільний спортивний клуб дозволяє підлікові сформувати власний досвід міжнаціонального спілкування, повагу до культур і традицій різних національностей, почуття і свідомість громадян; виробити моральні ідеали, патріотизм і любов до Батьківщини, екологічну культуру. Такий підхід до діяльності спортивного клубу може бути реалізований лише на основі інтеграції знань, накопичених філософією, соціологією, педагогікою, етнологією, соціальною та загальною психологією, соціально-культурною діяльністю.

Висновки. Отже, дослідження в цілому дозволило дійти таких висновків: аналіз психолого-педагогічних джерел дозволив виявити фактори, що гальмують процес вирішення проблеми формування фізичної культури підлітків, а саме: а) несприятливі економічні обставини (промислові викиди, високий рівень радіації, підвищена сонячна активність, швидкі темпи урбанізації, забруднення навколишнього середовища тощо); б) важка соціально-економічна ситуація (високі темпи інфляції, низька заробітна плата, значний рівень безробіття, особливо серед молоді, падіння значущості морально-етичних цінностей, соціальна і професійна незатребуваність); в) недотримання принципів здорового способу життя (ігнорування значущості раціонального режиму харчування, навчання, праці і відпочинку, захоплення шкідливими звичками тощо); г) недостатній рівень

рухової активності, пов'язаний із малою кількістю уроків із фізичної культури у школі, значним скороченням, або повним закриттям спортивних секцій у межах школи, району, міста і, як результат, малорухомий (гіподинамічний) спосіб життя в умовах шкільного спортивного клубу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Каган М. С. Образование. Воспитание. Культура / М. С. Каган // Наука, культура, образование на рубеже XXI века : Мат. Всерос. науч.-практ. конф. (4-6 окт.). – СПб., 1995. – С. 40–45.

2. Лубышева Л. И. Социология физической культуры и спорта в системе физкультурного образования / Л. И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 1998. – № 11–12.

3. Лях В. И. Физическое воспитание учащихся общеобразовательной школы: состояние, перспективы и пути реорганизации / [Лях В. И., Копылов Ю. А., Малыхина М. В., Протченко Т. А., Полянская Н. В.] // Теория и практика физической культуры. – 1998. – № 9. – С. 22–28.

4. Сватьєв А. В. Деякі аспекти індивідуального планування фізичних навантажень для підлітків, які систематично займаються фізичними вправами у позашкільний час / А. В. Сватьєв // Збірник наукових праць: Сучасні підходи до оптимізації педагогічного процесу. – Київ : Науковий світ, 2001. – С. 104-109.

5. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів / Б. М. Шиян. – Частина 1. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. – 272 с.

УДК 378.1

Р. М. Харченко

Сумський національний аграрний університет

ПРОБЛЕМА ПОШУКУ ШЛЯХІВ ОПТИМІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ

У статті розглянуто проблему пошуку шляхів оптимізації фізичного виховання студентів вищого навчального закладу. На основі вивчення та аналізу літературних джерел виокремлено нормативний, науково-теоретичний та практичний рівні вирішення означеної проблеми.

***Ключові слова**: фізичне виховання, вищий навчальний заклад, шляхи оптимізації, проблема, нормативний рівень, науково-теоретичний рівень, практичний рівень, зарубіжний досвід.*

Постановка проблеми. Підготовка майбутнього фахівця являє собою багатогранний процес навчання, що включає декілька видів підготовки (теоретичну, психофізіологічну, фізичну та інші). Фокусування результатів

педагогічних впливів усіх видів підготовки й визначає професійну готовність фахівця. У контексті вдосконалення процесу професійної підготовки майбутнього фахівця відбувається активний шляхів оптимізації фізичного виховання у вищих навчальних закладах.

Аналіз актуальних досліджень. В умовах погіршення стану здоров'я української нації проблема оптимізації фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів дедалі частіше стає предметом обговорення, вивчення та науково-методичної розробки. Фундаментальними в даному контексті можна вважати праці таких науковців, як: В. Григорьєв, А. Драчук, О. Куц, Р. Раєвський, Ж. Цимбалюк та ін.

Мета статті – охарактеризувати проблему пошуку шляхів оптимізації фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що використання різноманітних видів фізкультурної діяльності сприяє профілактиці захворювань, підвищенню працездатності, збільшенню тривалості життя, організації повноцінного дозвілля, боротьбі зі шкідливими звичками, створює умови пізнання власних можливостей і забезпечує оптимальні обсяги рухової активності [1; 4]. Саме тому актуальною є проблема оптимізації фізичного виховання в системі освіти, зокрема у вищих навчальних закладах. Вивчення літературних джерел дозволяє говорити про три рівні вирішення означеної проблеми: нормативний, науковий та практичний.

Так, нормативне вирішення проблеми оптимізації фізичного виховання студентів – це діяльність уряду в даному аспекті шляхом створення відповідного нормативно-правового поля. Наприклад, у Статті 12 Закону України «Про фізичну культуру і спорт» зазначається: фізкультурно-оздоровча робота у навчально-виховній сфері здійснюється в поєднанні з фізичним вихованням молоді, з урахуванням стану здоров'я, рівня фізичного та психічного розвитку». У березні 2002 року Міністром освіти був виданий наказ «Про утворення фізкультурно-спортивних клубів у вищих, середніх і професійно-технічних навчальних закладах».

Доцільно згадати лист Міністерства освіти і науки України керівникам ВНЗ № 1/9-454 від 25.09.2015 [6] «Щодо організації фізичного ви хования у вищих навчальних закладів», у якому зазначено: «Інформуємо, що з метою

забезпечення належного рівня фізичного виховання у вищих навчальних закладах Міністерством освіти і науки буде внесено зміни до Типової форми контракту з керівником державного вищого навчального закладу […], які передбачатимуть запровадження персональної відповідальності за забезпечення, розвиток та модернізацію фізичного виховання студентів, а також підготовку та оприлюднення щорічного звіту про стан фізичного виховання та спорту в навчальному закладі».

Крім того, в найближчий час Міністерством заплановано реалізацію таких завдань:

– унормування питання віднесення до педагогічного навантаження науково-педагогічних працівників кафедр фізичного виховання проведення ними занять з різноманітних форм залучення студентів до спеціально-організованої рухової активності;

– розробка переліку загальних компетенцій рухової активності для здобувачів вищої освіти різних ступенів;

– висвітлення на офіційному Веб-сайті Міністерства позитивного досвіду модернізації фізичного виховання вищих навчальних закладів з метою поширення кращої освітньої практики [6].

Активною є діяльність в аспекті піднятої проблеми науковців (науковий рівень). Так, у працях А. Драчука, С. Канішевського, О. Куца, Р. Раєвського наголошується на тому, що сучасна організація фізичного виховання у ВНЗ є недостатньо ефективною для підвищення рівня здоров’я, фізичної підготовленості та мотивації до систематичних занять фізичними вправами [2; 4; 5; 7]. Разом із тим, це – завдання, що найбільш гостро стоїть перед вищою школою, яка виступає базовою ланкою підготовки здорових високо кваліфікованих фахівців.

Групою науковців (Ж. Цимбалюк, О. Піддубний, А. Маракушин, В. Кирпенко) [8] на основі аналізу завдань підсистеми фізичної підготовки висвітлено сутності і критеріїв оптимізації педагогічного процесу фізичного виховання студентів ВНЗ. Дослідниками встановлено, що сутність фізичної підготовки полягає у зміні самої організації навчання за рахунок введення технологізації у цей процес; у більш точному визначенні – безпосередньо конкретних цілей в умовах реалізації практичної мети навчання; у

здійсненні особистісно-діяльнісного підходу. У такому разі, процес оптимізації навчання студентів під час фізичної підготовки, за визначенням дослідників, полягає [8]:

– у зміні самої організації навчання за рахунок введення технологізації в цей процес;

– у більш точному визначенні конкретних цілій в умовах реалізації практичної мети навчання;

– у здійсненні особистісно-діяльнісного підходу.

Критеріями оптимізації, на їх думку, можуть бути: ефективність і якість рішення освітньо-виховних задач; необхідно виправдані витрати часу і зусиль на досягнення намічених результатів [8].

Вивчення практичного досвіду також дозволяє констатувати пошук шляхів оптимізації фізичного виховання студентів ВНЗ. Так, у ряді вищих навчальних закладах Сумського регіону для оптимізації процесу фізичного виховання студентів та ефективного використання цінностей фізичної культури і спорту в цілях подолання кризової ситуації здійснено спробу забезпечення різноманіття форм і варіативності змісту фізичного виховання. Це, на переконання викладачів фізичної культури, сприяє організації рухової активності студентів співвідносно їхнім ціннісним орієнтаціям, інтересам, потребам. Як оптимальний засіб оздоровчо-кордиційного тренування, здатного надати комплексний вплив на організм, зокрема на їх функціональний стан і психічну сферу, популярними є заняття футболом. Великий об’єм рухів (енергоємних та оздоровчо ефективні) у футболі обумовлений високим емоційним фоном, який «являється важливим фактором, що підтримує інтерес до занять з фізичного виховання. Однак якщо футбол, як правило, обирають юнаки, то для студенток-дівчат організовані систематичні заняття з аеробіки, степ-аеробіки, шейпінгу тощо. Відзначення потребує те, що обов’язковою умовою вирішення проблеми оптимізації фізичного виховання студентів ВНЗ на практичному рівні є дотримання нормативно-правових вимог.

У процесі пошуку шляхів оптимізації фізичного виховання студентів ВНЗ, доцільним є вивчення закордонного досвіду. Зокрема, в багатьох країнах

Європи при організації масової та спортивної роботи з населенням вагоме значення надається діяльності фізкультурно-оздоровчих клубів. Так, наприклад, у Фінляндії 450 тис. осіб, а це близько 34% населення, в тому числі діти й молодь, є членами різноманітних клубів рекреаційної спрямованості. Модель масового спорту в Бельгії також реалізовується в спортивних клубах. Спортивна діяльність студентів Швеції за останні десятиліття позначена збільшенням відсотка активних членів спортивних клубів [3].

Висновки. Таким чином, проблема оптимізації фізичного виховання молоді, зокрема студентів вищих навчальних закладів, є предметом пошуків як на рівні урядових організацій, так і на рівні безпосередньої організації занять фізичною культурою. Вивчення літературних джерел та практичного досвіду дозволяє визначити три рівні вирішення означеної проблеми: нормативний, науково-теоретичний та практичний.

ЛІТЕРАТУРА

1. Григорьев В. К. Физическое воспитание студентов / В. К. Григорьев, Н. А. Третьяков // Теория и методика физического воспитания: учеб. / под ред. Т. Ю. Круцевич. – К. : Олимпийская литература, 2003. – Т. 2. – 321 с.

2. Драчук А. І. Оптимізація фізичного виховання студентів вищих закладів освіти гуманітарного профілю : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту / А. І. Драчук // ЛДІФК. – Л. 2001. –20 с.

3. Звягінцева І. М. Шляхи оптимізації фізичного виховання у вищих навчальних закладах / І. М. Звягінцева : Електронний ресурс – Режим доступу :
http://eprints.kname.edu.ua/30672/1/41.pdf

4. Канішевський С. М. Відтворення системи фізичного виховання студентів в Україні / С. М. Канішевський // Фізична підготовленість та здоров'я населення : Зб. наук. матеріалів Міжнар. наук. симпозіуму. – О., 1998. – С. 30–32.

5. Куц О. С. Фізкультурно-оздоровча робота з учнівською молоддю / О. С. Куц. – К.; Вінниця: 1995, Ч. І. – 123 с.

6. Лист Міністерства освіти і науки України керівникам ВНЗ № 1/9-454 від 25.09.2015 «Щодо організації фізичного ви хования у вищих навчальних закладів»
http://www.lp.edu.ua/node/8711

7. Раевский Р. Т. Физическое воспитание как действенный фактор обеспечения здоровья студенческой молодежи / Р. Т. Раевский // Спорт для всіх : Наук.-метод. журн. – 2000. – № 1. – С. 5–10.

8. Цимбалюк Ж.О. Оптимізація фізичного виховання студентів внз на основі технологізації педагогічного процесу викладання дисципліни / Ж. О. Цимбалюк, О.Г. Піддубний, А. І. Маракушин, В. Н. Кирпенко // Теорія і методика фізичного виховання. – 2012. – №. 9. – С. 7–10.

РОЗДІЛ ІІІ. ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

УДК 37.035.91:316.612

Н. А. Величко
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ЛІДЕРСТВА В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ЗНЗ

У статті проаналізовано сутність поняття «лідер» у наукових психолого-педагогічних дослідженнях; визначено теоретичні аспекти лідерства; розглянуто лідерські якості особистості; виокремлено функції лідера в навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день у всіх сферах людського розвитку виникають все нові й нові зрушення, певного роду зміни. Соціальні зміни, що виникли на теренах нашої країни, зміщують акцент із масового колективного мислення на індивідуальне. Саме воно передбачає самостійність і відповідальність людини за свої стосунки з іншими, активну життєву позицію, адаптацію до життя в новому соціумі та несе за собою формування нового покоління лідерів. Нові лідери повинні стати зразком адаптивної поведінки, мати вміння приймати виважені та мудрі рішення, створювати атмосферу взаємоповаги, творчості, креативності і взаєморозуміння в колективах. Вони мають організовувати і спрямовувати роботу в колективі таким чином, щоб у кінцевому результаті всі члени колективу відчували свою значущість в отриманні ефективного результату. Ще древній китайський філософ Лао-Цзи писав: «Лідер діє найкращим чином тоді, коли люди ледве усвідомлюють, що він існує ... Коли ... робота буде виконана, мета досягнута, всі вони скажуть: «Ми зробили це самі» »[3].

Аналіз актуальних досліджень. Проблемами виховання лідерів займалися та займаються дослідники і дотепер. Створення певних умов для розвитку лідерських якостей і формування соціально активної особистості розглядають у своїх дослідженнях Д. Алфімов, Т. Вежевич, А. Войцихова,

І. Купа, Л. Локошко,Т. Прохоренко, К. Садохіна, К. Слесик, В. Татенко, О. Тихомирова, О. Чорна, В. Ягоднікова. Цим же питанням цікавилися такі відомі педагоги і психологи як І. Бех, І. Іванов, А. Лутошкін, А. Макаренко, С. Мудрик, Л. Новикова, І. Підласий, В. Сухомлинський та інші.

Мета статті – проаналізувати сутність поняття «лідер» у наукових психолого-педагогічних дослідженнях; визначити теоретичні аспекти лідерства; розглянути лідерські якості особистості; виокремити функції лідера в навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Науковці стверджують, що саме в юнацькому віці самопізнання, самооцінка, саморегулювання, самоствердження стають провідними потребами особистості. У цьому віці формуються основні риси характеру особистості. Дедалі більшого значення набуває система переконань, нових потреб, інтересів та ідеалів, які визначають напрям життєвої активності, ставлення до оточення, самого себе, громадянських обов’язків, лідерства. Аналіз наукових досліджень і публікацій із проблеми формування лідерства засвідчив, що існують різні погляди щодо сутності цього поняття та підходи до його дослідження.

У вітчизняній соціології лідер – це член групи, здатний її очолити, показати приклад, організувати виконання завдання і визнаний у цій ролі більшістю членів групи [4, 111].

Лідер у психологічному аспекті – це: 1) член групи, за яким вона визнає право приймати рішення в значущих для неї ситуаціях; 2) особистість, здатна виконувати основну роль в організації спільної діяльності та регулюванні стосунків у групі; 3) особистість, здатна впливати на окремих членів або групу загалом, спрямовувати їхні зусилля на досягнення визначеної мети [2, 305].

Такі науковці як А. Кузьмінський, В. Омеляненко наголошують, що в педагогічному аспекті лідер (від англ. leader – той, який веде, керує) – це член колективу, який у важливих ситуаціях здатний помітно впливати на поведінку членів колективу, виявляти ініціативу в діях, брати на себе відповідальність за діяльність колективу [2, 305].

Як зазначає Д. Алфімов, ефективний лідер – це особистість, яка має значний вплив на думку й поведінку членів групи та яка планує, організовує, контролює діяльність підлеглих задля розв'язання завдань, поставлених перед групою, передаючи їм своє бачення майбутнього й допомагаючи їм адаптуватися до нового [1, 50].

У межах нашого дослідження акцентуємо увагу на поняття «лідерські якості». Поділяємо погляд В. Сбитнєвої про те, що лідерські якості – це сукупність певних властивостей, рис, що дає змогу члену дитячого об'єднання виділитися в конкретній справі й приймати відповідальні рішення в значущих для групи ситуаціях. А. Зоріна під лідерськими якостями розуміє якості, потрібні особистості для успішної організаторської діяльності й створення позитивної атмосфери в колективі, що сприяє досягненню загальних цілей [7, 5].

На думку В. Ягоднікової, лідерські якості – це риси особистості, які забезпечують ефективне лідерство, а саме: індивідуально-особистісні й соціально-психологічні особливості особистості, що впливають на групу і приводять до досягнення мети [7, 5]. Дослідниця виокремила такі компоненти лідерських якостей, котрі забезпечують ефективне лідерство учнівської молоді: 1) мотиваційний (упевненість у собі, потреба в досягненні, прагнення до самоствердження та самореалізації); 2) емоційно-вольовий (урівноваженість, емоційно-позитивне самопочуття, наявність вольових якостей); 3) особистісний (вплив на інших, оригінальне, творче мислення, комунікативні та організаторські здібності); 4) діловий (уміння приймати правильне рішення в непередбачених ситуаціях, готовність брати на себе відповідальність, знання, уміння та навички організаторської роботи) [8, 329].

Вважаємо цікавими результати дослідження О. Тихомирової, яка визначила загальні та специфічні якості особистостілідера. Автор поділяє якості на загальні (ними володіють не тільки лідери, а й ті, хто прагне ними стати): компетентність, організованість, працездатність, активність, ініціативність, товариськість, наполегливість, самостійність, самовладання, спостережливість, кмітливість та специфічні (своєрідні індикатори

лідерських здібностей): організаторська проникливість, здатність до активного психологічного впливу, здатність до організаторської роботи, лідерської позиції, потреба брати відповідальність на себе [6, 20].

На нашу думку, основними видами діяльності, які спрямовані на формування лідерських якостей учнівської молоді в освітньому просторі, є:

1) навчальна діяльність (індивідуальна, групова, колективна);

2) виховна діяльність (участь у тренінгах, конкурсах, змаганнях);

3) дослідницько-пошукова діяльність (участь у конференціях, проектах, програмах);

4) проективна діяльність (розроблення та захист індивідуальних і колективних проектів, творчих справ);

5) громадська діяльність – (участь у роботі органів учнівського самоврядування та громадських молодіжних організацій, учнівських творчих клубах, наукових товариствах, асоціаціях);

6) представницька діяльність (уміння ефективно презентувати себе, групу однолітків, освітній заклад, молодіжну громадську організацію).

Важливим є питання про основні функції лідера. Група дослідників Г. Прохоренко, О. Зборовська та Г. Носирєва визначають основні функції лідера малої групи:

1. Конструктивна функція полягає у виражені інтересів групи в конкретних завданнях. Вона має бути зорієнтована на задоволення інтересів усіх чи принаймні більшості членів групи. Здійснення конструктивної функції – неодмінна умова лідерства та його успіху.

2. Організаційна функція. Лідер формує актив, за допомогою якого організує виконання прийнятих рішень; розподіляє в групі обов’язки (соціальні ролі); створює умови для ефективної життєдіяльності групи; контролює та регулює відносини між членами колективу.

3. Координаційна функція – узгодження дій окремих членів групи та напрямів їхньої діяльності для виконання завдань, що мають значення для групи.

4. Інтегративна функція – згуртування однодумців для виконання основних завдань малої групи [5, 13].

Висновки. Отже, у статті проаналізовано сутність поняття «лідер» у наукових психолого-педагогічних дослідженнях. Визначено, що лідер – це член колективу, який здатний: 1) очолити його, показати приклад, організувати виконання завдання і визнаний у цій ролі більшістю членів колективу; 2) виконувати основну роль в організації спільної діяльності та регулюванні стосунків у колективі; 3) впливати на окремих членів або колектив загалом, спрямовувати їхні зусилля на досягнення визначеної мети; 4) виявляти ініціативу в діях, брати на себе відповідальність за діяльність колективу.

Виокремлено функції лідера в навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу, такі, як: конструктивна функція, організаційна функція, координаційна функція, інтегративна функція.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алфімов Д. В. Зміст феномену «лідерські якості особистості» / Д. В. Алфімов // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / Класич. приват. ун-т ; [голова ред. ради : А. О. Монаєнко ; редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2010. – Вип. 11 (64). – С. 44–51.

2. Кузьмінський А. І. Педагогіка у запитаннях і відповідях : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання, 2006. – 311 с.

3. Потопа К. Студентське самоврядування як умова соціалізації молоді / К. Потопа // Соціальна педагогіка: Теорія та практика. – 2007. – № 2. – С. 42–45.

4. Прохоренко Т. Г. Лідерство як форма самоствердженняособистості в малійгрупі / Т. Г. Прохоренко, О. П. Зборовська, Г. А. Носирєва // Вісн. Міжнар. слов'ян. ун-ту. Сер.:Соціологічні науки. – 2008. – Т. 11, № 1. – С. 8–13.

5. Сушик Н. Теоретичні основи формування лідерських якостей учнівської молоді / Наталія Сушик // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. – Луцьк, 2013. – С. 111.

6. Тихомирова О. Вихованнялідера / О. Тихомирова // Шкільнийсвіт. – 2009. – № 8. – С. 19–23.

7. Ягоднікова В. Вихованнялідерів / В. Ягоднікова // Виховна робота в школі. – 2009. – № 10. – С. 2–36.

8. Ягоднікова В. Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно орієнтованому процесі загальноосвітньої школи / В. В. Ягоднікова // Наука і освіта. – 2004. – № 7. – С. 328–330.

УДК 37.064

І. А. Головач

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ

У статті проаналізовано особливості міжособистісних стосунків у педагогічному колективі. Розглянуто теоретичні аспекти дослідження міжособистісних стосунків, розкрито підходи до вивчення міжособистісних стосунків у педагогічному колективі. Наведено результати емпіричного дослідження міжособистісної взаємодії педагогів.

Постановка проблеми. Загальновідомо, що основним завданням педагогічного колективу є розвиток особистості учня, розкриття його здібностей, розвиток інтелекту, формування духовності, досягнення соціально необхідного рівня загальноосвітньої підготовки, задоволення індивідуальних запитів дітей та батьків у особистісно зорієнтованому навчанні, створення оптимальних умов для самореалізації особи. Зрозуміло, що для виконання цих завдань потрібно, щоб у педагогічному колективі були доброзичливі міжособистісні стосунки, щоб кожен суб'єкт праці був задоволений професійною діяльністю.

Аналіз актуальних досліджень. Основи взаємодії в колективі вивчали такі вчені, як: А. Макаренко, В. Сухомлинський, В. Караковський, Л. Новікова та ін. Окремі положення про культуру міжособистісних стосунків та факторів, що забезпечують успішну діяльність, знаходимо у працях Ю. Азарова, Є. Головахи, Л. Карамушки, І. Підлісого та ін. Структуру, функції і специфіку міжособистісних стосунків досліджували І. Бех, А. Грись, М. Євтух, І. Зязюн, Л. Славіна та ін.

Мета статті – проаналізувати міжособистісні стосунки в педагогічному колективі.

Виклад основного матеріалу. Колектив – це група людей, залучених до спільної діяльності і об'єднаних єдиною метою, що підпорядковується суспільній меті. Істотна ознака колективу – суспільна важливість мети та завдань, на реалізацію яких спрямовані зусилля його членів. Колектив з

високим рівнем моральної та педагогічної культури (особистої та колективної) працює злагоджено, досягаючи високих результатів [2]. Кожен колектив характеризується специфічним соціально-психологічним мікрокліматом (станом міжособистісних стосунків).

Характер міжособистісних стосунків (культура ділових взаємовідносин) у колективі, на думку Г. Щокіна, значною мірою визначає успішність професійної діяльності. При цьому важливе значення мають такі компоненти взаємодії, як сприйняття й розуміння людьми одне одного; міжособистісна привабливість, взаємовплив і рольова поведінка [6].

Міжособистісні стосунки в колективі залежать від основних характеристик соціального середовища праці, до яких належать «склад, специфіка групи суб'єктів праці, їх організація, групові норми, система підпорядкування, психологічний клімат, групова згуртованість, тощо» [4, 137].

Сфера міжособистісних стосунків пов'язана із реалізацією потреб у спілкуванні і самоствердженні особистості в рамках колективу, з задоволенням своєю професійною діяльністю. У зв'язку з цим, необхідно розуміти, що невдоволена собою людина, як правило, невдоволена і своєю діяльністю. Емоційно нестійка (невротизована) людина має емоційно нестійке оціночне ставлення до праці, професійної діяльності, суб'єктів праці, тобто має низьку задоволеність працею, адже оптимальна задоволеність працею є емоційно-оціночним відношенням працівника до праці, котру він виконує [4].

Для визначення міжособистісних стосунків в педагогічному колективі ми застосовували методики: К. Томаса (визначення стилю поведінки у конфліктній ситуації), А. Фідлера (вивчення психологічної атмосфери) та В. Ряховського (опитувальник оцінки рівня комунікативності) [1].

Метою емпіричного дослідження було вивчення міжособистісних стосунків у педагогічному колективі. Базою дослідження виступила КЗ «Черешенська спеціалізована школа-інтернат з поглибленим вивченням окремих предметів та курсів». В дослідженні взяло участь 11 педагогів-предметників, з яких 10 жінок та 1 чоловік, віком від 23 до 56 років.

Результати дослідження за методикою «Визначення стилю поведінки в конфліктній ситуації за методикою К. Томаса» показали, що в педагогічному колективі переважає стиль співпраці (див. діагр.1) у конфліктній ситуації – 37% (4 педагоги), також присутні і стиль компромісу – 18% (2 педагогів), стиль уникнення – 18% (2 педагогів) та стиль пристосування також 18% (2 педагогів).

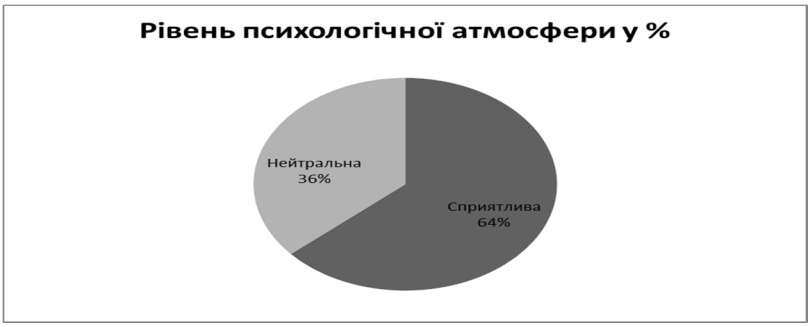
Стиль суперництва виражений лише в одного респондента (9%). Отже, необхідно зазначити, що цій групі притаманна: активна участь у вирішенні конфлікту з відстоюванням як своїх інтересів, так й інтересів партнерів. Спільне обговорення проблем і потреб сторін використовується в ситуаціях, де рішення важливе для обох сторін.

Діаграма 1

Результати дослідження за методикою «Вивчення психологічної атмосфери» за А. Ф. Фідлером: за індивідуальними показниками (див. діагр. 2) сприятлива психологічна атмосфера була виявлена у 64% досліджуваних (7 педагогів), нейтральна психологічна атмосфера – у 36% (4 педагоги), а несприятливої психологічної атмосфери в педагогічному колективі не було виявлено.

На основі індивідуальних показників середньо-груповий показник дорівнює 27 б., а це означає, що психологічна атмосфера в досліджуваному педагогічному колективі є сприятливою, що вказує на те, що в колективі доброзичливі відносини, справедливе ставлення до всіх членів колективу, педагоги тісно співпрацюють один з одним та допомагають адаптуватися новим членам колективу.

Діаграма 2



За методикою оцінки рівня комунікативності (тест В. Ф. Ряховського) результати дослідження такі (див. діагр. 3): високий рівень комунікативності виявлено у 45% досліджуваних (5 педагогів) та середній рівень – 55% (6 педагогів). Низького рівня комунікативності не було виявлено. Що вказує на допитливість респондентів. Вони охоче слухають цікавого співрозмовника, досить терплячі в спілкуванні, відстоюють свою точку зору без запальності. Без неприємних переживань йдуть на зустріч з новими людьми.

Діаграма 3

Отже, можна дійти висновку, що міжособистісні стосунки в досліджуваному педагогічному колективі гарні і на це звичайно впливає стаж роботи, стать та індивідуальні показники кожного члена колективу. В колективі переважає дружелюбній стиль міжособистісних відносин, властивий особам, які прагнуть до тісної співпраці, до доброзичливих відносин з оточуючими. Важливими факторами міжособистісних стосунків в даному колективі є взаєморозуміння, взаємоповага, взаємоконтроль та взаємопідтримка.

Висновки. Отже, результати теоретичного і емпіричного дослідження доводять, що домінування морально-етичного змісту міжособистісного спілкування педагогів визначається видом їхньої професійної взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Глуханюк Н. С. Практикум по психодіагностиці : навчальний посібник / Н. С. Глуханюк. – М.: Вид-во МПСІ, 2003. – 192 с.
2. Донцов А.І. Психологія колективу. -М.: Вид-во МГУ, 2000. -168с.
3. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посібник / С. Д. Максименко, В. О. Соловієнко. – К.: МАУП, 2000. – 256 с.
4. Щербакова І.М. Задоволеність професійною діяльністю як індикатор нейротизму суб'єктів праці / І. М. Щербакова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – № 1 (45). – С. 186-192.
5. Щербакова І. М. Психологія праці : теоретичні і методологічні основи наукових досліджень: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / І. М. Щербакова. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – 144 с.
6. Щокин Г.В. Основы кадрового менеджмента: учебник / Г.В. Щокин. – К. : МАУП, 2004. – 280 с.

УДК 371.11:008:373

В. В. Лисюк
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

РОЛЬ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В УПРАВЛІННІ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

У статті окреслено важливість дослідження ключових вимірів організаційної культури, розглянуто організаційну культуру загальноосвітнього навчального закладу як управлінську складову, аналізуються існуючі в галузі освіти типології організаційної культури. Розкрито зміст та роль організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу.

***Ключові слова**: культура, організація, організаційна культура, загальноосвітній навчальний заклад, суб'єкти навчально-виховного процесу, комунікаційно-інформаційні процеси.*

Постановка проблеми. Організаційна культура відіграє важливу роль в управлінні навчальним закладом та істотно впливає на ефективність і якість роботи педагогічного колективу. Поява різних типів і видів освітніх закладів, шкіл нового типу, спеціалізованих шкіл, ліцеїв, гімназій зумовлює необхідність у вивченні, формуванні й пошуку подальших шляхів розвитку організаційної культури у системі науково-методичної роботи.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі розвитку організаційної культури й визначення її типів у загальноосвітніх навчальних закладах (ЗНЗ) присвячено праці вітчизняних і зарубіжних учених. Основними напрямами досліджень науковців стали: теоретичні основи розвитку організаційної культури (М. Альберт, М. Елвессон, В. Луговий, М. Москон, В. Оучі, Е. Смірнов, К. Ханді, Ф. Хедоурі, Г. Хофстеде, Е. Шейн та ін.); організаційна культура ЗНЗ (А. Жуковська, Є. Руднєв, Ж. Серкіс, Г. Тимошко, К. Ушаков); типології організаційної культури (С. Абрамов, Р. Акофф, М. Бурке, Р. Дафт, Т. Діл і А. Кеннеді, Д. Зоненфельд, К. Камерон і Р. Куїнн, І. Костенчук, Л. Костянтин, Ф. Клукхона і Ф. Штротбек, Г. Мінцберг, Є. Руднєв.

Теорія та методика управління освітою (О. Тихомирова, Є. Тромпенаарс, К. Ушаков, Р. Федяєв, Г. Хофстеде, Ч. Ханді), організаційна культура як складова управлінської діяльності ЗНЗ (Л. Васильченко, Р. Вдовиченко, Б. Гершунський, Г. Єльникова, Л. Калініна, В. Краєвський, В. Маслов, Н. Островерхова, М. Поташник, Т. Шамова).

Мета статті – окреслити ключові виміри організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу, що дозволить оптимізувати управлінську роботу керівника ЗНЗ.

Виклад основного матеріалу. Учений П. Вейл визначає поняття культура таким чином: «Культура – це система відносин, дій і артефактів, що витримує випробування часом і формує у членів даного культурного суспільства досить унікальну загальну для них психологію» [1, 27]. Наведемо ще одне визначення поняття «культура», яке пропонує дослідник М. Мескон: «Атмосферу чи клімат в організації називають її культурою. Культура відображає звичаї, що переважають в організації». Керівництво культивує культуру для залучення працівників і для стимулювання певної поведінки. Культура, як образ форми організації, підкріплює чи послаблює репутацію компанії.

Відомий дослідник проблем педагогічного менеджменту К. Ушаков розуміє поняття «культура організації» як усвідомлені й неусвідомлені уявлення співробітників про способи діяльності, набір звичок, писаних і неписаних норм поведінки, заборон, цінностей, очікувань. Діагностика

такого багатошарового явища зсередини, коли ви безпосередньо працюєте в даній організації, є надзвичайно складною, зазначає вчений.

Поняття «культура школи» в педагогічному менеджменті найчастіше визначають як сукупність норм, цінностей, традицій, звичаїв, ритуалів, правил, що регулюють діяльність та стосунки членів шкільного колективу і визначають устрій життя в навчальному закладі. Певна культура існує в будь-якому навчальному закладі, незалежно від того, усвідомлюється вона членами шкільного колективу чи ні.

Учений К. Ушаков зобразив структуру культури школи у вигляді рівневої моделі. Організаційна культура школи, на його думку, включає такі елементи, як:

1. Символи навчального закладу.
2. Герої шкільної спільноти.
3. Мова організації.
4. Переконання дітей і дорослих.
5. Професійні й загальнолюдські цінності [4, 39].

Шкільна організація має певну особливість: це специфічна система взаємовідносин між дорослими, дорослими і дітьми, котрі навчаються, створюють та використовують люди, що належать до цієї організації. Ця система взаємовідносин сприяє побудові моделей поведінки людей, які з часом стають загальноприйнятими і знаходять своє відображення у такому системному утворенні як організаційна культура. В будь-якій організації, і в школі також, наявні такі структурні компоненти:

1) структура;
2) традиції;
3) службова ієрархія;
4) зв’язки між структурними підрозділами;
5) зовнішні зв’язки;
6) підпорядкованість організації вищого порядку;
7) інтегрований ресурс цінностей;
8) уклад життя;
9) професійна культура;
10) комунікативна культура [6, 225].

Такі складові організації як традиції, службова ієрархія, зв'язки між структурними підрозділами, інтегрований ресурс цінностей, уклад життя, професійна та комунікативна культури визначають її організаційну культуру, решта – формальну (офіційну) або неформальну (неофіційну) структуру. Організаційна культура об'єднує в собі уявлення про:

1) саму організацію (навчальний заклад);

2) його цінності;

3) місію і стратегію розвитку;

4) про успішну діяльність;

5) про якість освіти;

6) про методи і культуру управління, лідерство;

7) стиль життя організації.

Організаційна культура є інтегральним феноменом або інтегральною характеристикою шкільної організації, яка пов'язує місію освіти, філософію організації, відображену через мету її діяльності та ціннісно-смисловий аспект навчання і професійного розвитку вчителів; вона може розвиватися і формуватися цілеспрямовано з урахуванням цілей та цінностей нової парадигми освіти та нових суспільних запитів. Раніше формуванню спільних цілей, цінностей, ділового кредо в загальноосвітніх навчальних закладах не приділялося належної уваги, шкільна культура знаходилася на периферії управління, головними об'єктами управління були формальні ланки – структура, повноваження, підпорядкування. Значно більша частина – неформальна, яка забезпечує автентичність навчального закладу, знаходилася у «тіні», в рамках старих організаційних форм. Важливим напрямом реформування навчального закладу повинен стати розвиток його організаційної культури та системи управління школою. «Зміна культури потрібна для впровадження інновацій і для того, щоб реформи стали частиною повсякденного життя…» [2, 36].

Учений А. Харрісон виділив чотири типи культури організації:

1. Орієнтована на ролі.

2. Орієнтована на завдання.

3. Орієнтована на людину.

4. Орієнтована на владу.

У культурі, орієнтованій на владу, в центрі уваги перебувають процедури і правила. Її носії зосереджені на тому, щоби діяти об'єктивно і керуватись не почуттями та емоціями, а розумом. Вони потребують відповідних, чітко сформульованих функціональних вказівок. Працівники просуваються по службі згідно з чітко визначеними кар'єрними шляхами. Культурам такого типу бракує гнучкості.

У культурах, орієнтованих на завдання, в центрі уваги – виконання завдання, гнучкість і швидкість, здатність справлятись з новими ситуаціями й адаптуватись до них. Ця культурна модель орієнтована на складні, динамічні ситуації, які постійно змінюються і в яких спостерігається тенденція до частої зміни підходів до виконання того чи іншого завдання. Кар'єра працівників залежить від їхньої здатності справлятися з дедалі складнішими змінами і завданнями [3].

У культурі, орієнтованій на людину, головне – вміння і потенціал окремих працівників. Вони визначають успішність організації. Кар'єра працівників у такій організації залежить від якості їхньої роботи й досягнень.

У культурі, орієнтованій на владу (силу), центральним завданням є ріст організації. Працівники в таких організаціях борються за стратегічні пости, а кар'єра визначається згідно зі становищем на цій арені влади.

Харрісон підкреслює, що в «чистому» вигляді будь-яка із запропонованих моделей зустрічається рідко. Як правило, в реальній школі спостерігаються різні їх комбінації. Але, безумовно, відчувається перевага тієї чи іншої моделі, її, так би мовити, домінуюча роль. Ці моделі необхідно знати кожному керівнику для виконання принаймні двох завдань, які пов'язані між собою:

– керівник має зрозуміти, усвідомити, побачити, відчути і окреслити ту модель культури, яка справді склалася в його організації;

– керівник може, знаючи варіативні моделі, творити, видозмінювати, щось додавати до тієї моделі, яка вже сформована [5].

Таким чином, ми розуміємо не тільки реальну ситуацію, а й маємо перспективу розвитку, творення за власними бажаннями згідно з власними цілями тієї чи іншої організації, яка відповідала б нашому баченню школи в

сучасному суспільстві. Безумовно, тут варто враховувати і можливості змін, і здібності самого керівника, і потенціал персоналу, і ті цілі, яких хоче досягнути керівник у своїй діяльності. Отже знання типології шкільної організаційної культури дає змогу вибирати найбільш ефективні шляхи менеджменту культури школи і чітко диференціювати власну організацію в реальних умовах її існування.

В сучасній школі організаційна культура вимагає не презентації знань і вмінь, а їх ефективного використання. Основним постулатом організаційної культури має стати самоцінність людини, на відміну від ідеї цінування статусу, престижу, іміджу. Культура школи має орієнтуватись на презентацію особистості та її ефективну соціалізацію в суспільстві. Знання функцій організаційної культури дає змогу побачити в ній дієву, практично значущу силу, яка здатна активно впливати на процес досягнення цілей. Доцільно обирати найбільш ефективні шляхи менеджменту організаційної культури школи із запропонованих моделей.

Організаційна культура має стимулювати діяльність професіонала через спільну мету. Організаційна культура має свої інструменти впливу, які повинні бути відомими. Щоб досягнути успіху, школа має чітко визначити та окреслити успіх як певну мету, розробити технологію її досягнення, слідкувати за процесом інтеграції мети та діяльності і вдало поєднувати структурний та органічний підходи [2].

Висновки. Розвиток організаційної культури ЗНЗ – цілеспрямований суспільно значущий процес створення ефективної програми функціонування навчального закладу; формування відповідного соціально-психологічного клімату в педагогічному, учнівському, батьківському колективах; розвитку системи ціннісних орієнтацій та мотивації до навчання учнів, реалізації професійної компетентності вчителів. Використання ресурсів організаційної культури дозволить керівнику здійснювати управління школою, спираючись на провідні мотиви й гармонію інтересів всіх учасників навчально-виховного процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вейлл П. Б. Культура предпринимательства и культура организации / П. Б. Вейлл. Ч. 1. – М. : АКДИ «Экономика и жизнь», 1994. – 95 с.

2. Організаційна культура : навчально-методичний посібник / за ред. Т. Е. Василевська, В. М. Князєв, А. В. Ліпенцев. – Київ : НАДУ, 2007. – 32 с.

3. Саймон Б. Общество и образование: пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. В.Я. Пилиповского. – М., 1989. – 200 с.

4. Ушаков К. М. Ресурсы управления школьной организацией / К. М. Ушаков // Библиотека журнала «Директор школы». – М. : Сентябрь, 2000. – № 4. – 147 с.

5. Фурман А. В. Розвивальна діагностика психологічної грамотності педагога. Тест «Хто підніме папірець?» // Психологія і суспільство. – 2002. – № 1. – С. 119–184.

6. Эффективный школьный менеджмент : пособие для директоров школ / Под ред. О. И. Тавгеня, Н. И. Запрудного, Н. Н. Кошель. – Мн. : Тонпик, 2006. – 448 с.

УДК 37.04:792.8-057.874

Л. В. Павлиш

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті визначено сутність поняття «професійна компетентність учителя початкової школи» з погляду різних науковців. Розкрито такі критерії сформованості професійної компетентності вчителя початкової школи, як: загальнокультурний, загальнопрофесійний, комунікативний, особовий,; саморозвитку і самоосвіти.

Постановка проблеми. Швидке входження України в європейський та світовий простір характеризується запозиченням світових та європейських стандартів. Суттєвою ознакою розвитку національної системи освіти є розбудова її на компетентнісно орієнтованій основі. Це зумовлено передусім інформаційним розвитком суспільства, коли важливим стає не просте накопичення знань та предметних умінь і навичок, а формування вміння вчитися, оволодівати навичками пошуку інформації, здатність до самонавчання впродовж життя, що є визначальною сферою професійної діяльності людини.

Науковці вважають, що набуття молодою людиною знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку, формуванню здатності швидко реагувати на запити часу. Отже. процес підготовки компетентного фахівця, здатного розвивати професійні риси, працювати нестандартно, творчо,

відповідально ставитися до своїх професійних обов'язків є однією з головних проблем професійної підготовки.

Аналіз актуальних досліджень. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх спеціалістів розкривають у дослідженнях провідні науковці НАПН України: В. Аніщенко, І. Бех, І. Єрмаков, Я. Кодлюк, В. Кремень, О. Пометун, І. Родигіна, Н. Ничкало, С. Ніколаєнко, С. Сисоєва, О. Сухомлинська та інші вчені. Провідні дослідники вітчизняної професійної початкової освіти (В. Бондар, Н. Бібік, О. Біда, Т. Байбара, М. Вашуленко, П. Гусак, Л. Коваль, О. Комар, Н. Кічук, С. Мартиненко, О. Савченко, Г. Тарасенко, Л. Хомич, Л. Хоружа, І. Шапошникова та інші) по різному підходять до трактування сутності поняття «професійна компетентність вчителя початкової школи», але більшість із них визначають такі сутнісні характеристики зазначеного поняття як поглиблене знання предмета, постійне оновлення знань для успішного вирішення професійних завдань, наявність змістового, процесуального й особистісного компонентів.

Мета статті – визначити сутність поняття професійна компетентність учителя початкової школи як педагогічної проблеми, узагальнити критерії її сформованості.

Виклад основного матеріалу. Як узагальнює А. Сластьбнін, професійна компетентність розглядається як певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно й відповідально, як оволодіння людиною здатністю й уміннями виконувати визначені професійні функції (А. Маркова); як професійна готовність та здатність суб'єкта праці до виконання задач і обов'язків щоденної діяльності (К. Абульханова); як наявність спеціальної освіти, глибокої загальної й спеціальної ерудиції, постійне підвищення власної науково-професійної підготовки (В. Зазикін та А. Чернишова); як потенційна готовність розв'язувати задачі зі знанням справи (П. Симонов) [5, 119].

Дослідник В. Адольф стверджує, що «професійна компетентність – це складне утворення, що вміщує комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, що забезпечують варіативність, оптимальність та ефективність побудови навчально-виховного процесу» [1, 118]. Д. Савельєв вважає, що

професійна компетентність може бути окреслена як здатність посадової особи успішно реалізувати (вирішувати) завдання, що відносяться до її компетенції. Близьким до такого тлумачення професійної компетентності є визначення науковця В. Весніна, який окреслює професійну компетентність як здатність працівника якісно й безпомилково виконувати свої функції, як у звичайних, так і в екстремальних умовах, успішно опановувати нові знання й швидко адаптуватися до змінних умов [3, 59].

Найбільше визначень професійної компетентності, безумовно, стосується досліджень у галузі професійної педагогічної компетентності. Так Н. Кузьміна окреслює її як сукупність таких компонентів: спеціальна компетентність; методична компетентність у галузі способів формування знань, умінь і навичок учнів; психолого-педагогічна компетентність; рефлексія професійної діяльності. Ми погоджуємося з думкою вчених Н. Радіоновою та А. Тряпіциною, які визначають професійну компетентність учителя як інтегральну характеристику, що визначає здатність розв’язувати професійні проблеми й типові професійні задачі, що виникають в реальних ситуаціях професійної педагогічної діяльності, з використанням знань, професійного й життєвого досвіду, цінностей та нахилів [6]. Під професійною компетентністю науковець А. Хуторський розуміє сукупність ключових, базових і спеціальних компетентностей. Ключові компетентності – компетентності, необхідні для будь-якої професійної діяльності, пов’язані з успіхом особистості. Базові компетентності відображають специфіку педагогічної діяльності в межах вимог до системи освіти. Спеціальні компетентності, на думку вченого, відображають специфіку конкретної предметної й надпредметної сфери професійної діяльності [7, 45]. Ми погоджуємося з думкою авторів, що для визначення змісту кожної із компетентностей необхідна структура, обумовлена їх спільними функціями та роллю в освіті [5, 110].

Ми згодні з науковцем Н. Кузьміною, яка визначає професійну компетентність педагога почтакової ланки як його обізнаність, як властивість особистості, що дозволяє продуктивно вирішувати навчально-виховні завдання, спрямовані на формування особистості іншої людини. Вчений

Е. Рогов розуміє педагогічну компетентність у початковій школі як «професіоналізм педагога», вкладає в це поняття такі сукупні характеристики, що відбивають психофізіологічні, психічні й особистісні зміни, що відбуваються в роботі вчителя в самому процесі оволодіння й тривалого виконання діяльності, що забезпечує якісно новий, більш ефективний рівень вирішення складних професійних завдань в особливих умовах.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічних джерел дозволив виділити п’ять критеріїв сформованості професійної компетентності вчителя початкових класів [4, 236]:1) загальнокультурний критерій (фахівцю педагоігчної діяльності потрібна хороша загальна освіта, він повинен мати широкі і глибокі знання в різноманітних областях), 2) загальнопрофесійний критерій (володіння змістом навчальних дисциплін; володіння сучасними теоріями і технологіями навчання і виховання; знання і реальний облік чинників, що забезпечують успішність педагогічної діяльності), 3) комунікативний критерій (центральною складовою педагогічної діяльності є спеціально організоване спілкування, інтерес до світу дитинства, потреба в спілкуванні з дітьми), 4) особовий критерій (професійна спрямованість особи: особова зрілість і відповідальність, професійні ідеали, відданість обраній професії; наявність специфічних професійних властивостей: організованість, ініціативність, вимогливість, справедливість, гнучкість, інтелектуальна активність, креативність тощо), 5) критерій саморозвитку і самоосвіти (самокритичність, вимогливість до себе; потреба в оновленні теоретичного і практичного досвіду педагогічної діяльності, схильність до інноваційної діяльності; дослідницький стиль діяльності).

Таким чином, представлені критерії оцінки сформованості професійної компетентності вчителя початкових класів є одним з можливих підходів до аналізу проблеми педагогічного професіоналізму. Цей підхід не претендує на вичерпну повноту і глибину, але в той же час дозволяє розробляти основи для зручної і доступної діагностики професійної компетентності вчителя з опорою на розроблені показники по кожному з виділених критеріїв.

Висновки. Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив визначити сутність поняття «професійна компетентність учителя початкової школи» як динамічне, багатогранне й багатоаспектне поняття, його зміст змінюється у відповідності із процесами, що відбуваються в суспільстві й освіті. Визначено структуру та критерії сформованості професійної компетентності вчителя початкової школи, які також повинні періодично видозмінюватися, корегуватися в зв'язку зі стрімким розвитком науки й практики. Питання визначення змісту, форм, рівнів, механізмів та структури «професійної компетентності» учителя початкової школи потребують подальшої розробки, систематизації, аналізу й узагальнення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография / Красноярский Гос. университет / В. А. Адольф. – Красноярск : КрГУ, 1998. – 286 с.

2. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 23–28.

3. Веснин В. Р. Практический менеджмент персонала : Пособие по кадровой работе / В. Р. Веснин. – М.: Юрист, 1998. – 96 с.

4. Майборода Т. А. Основные подходы к определению содержания профессиональной компетентности в психологических исследованиях / Т. А. Майборода, Л. С. Мовсесян // Материалы научно-технической конференции по итогам работы профессорско-преподавательского состава СевКавГТУ за 2007 год. – Т. 1. Естественные и точные науки. Технические и прикладные науки – Ставрополь : СевКавГТУ, 2008. – С. 236.

5. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1998. – 512 с.

6. Радионова Н. Ф. Компетентностный подход в педагогическом образовании [Електронний ресурс] / Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына // Вестник Омского государственного педагогического университета. – 2006. – Режим доступу до журн. :

http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-75.pdf.

7. Хуторский А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторский. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

РОЗДІЛ IV. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.013.42:316.642_053.6:173.4

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

ДЕТЕРМІНАНТИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ АБОРТІВ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ

У статті окреслено широке коло соціальних та медичних проблем, пов'язаних із ранньою вагітністю, що є детермінантами соціально-педагогічної профілактики абортів серед дівчат-старшокласниць загальноосвітньої школи.

Постановка проблеми. Одним із головних обов'язків людства було і є відтворення нового покоління – народження здорових дітей та їх повноцінне виховання. Тому одними з актуальніших проблем є проблеми, пов'язані з репродуктивним здоров'ям підлітків та молоді. В останні десятиліття серед молодого покоління спостерігається тенденція до більш раннього початку статевого життя. Як свідчать дані українських науковців, кожна десята дівчинка починає сексуальні стосунки до 14 років, а до 16 років – 80 % наших підлітків мають певний досвід інтимного життя. Часто подібне ставлення закінчується настанням ранньої вагітності, що само по собі негативно впливає на юний організм. Низька культура міжстатевих відносин спричиняє велику кількість венеричних захворювань, небажаної вагітності та абортів [4].

Загальна кількість абортів в Україні, учинених дівчатами у віці від 14 до 18 років, становить за офіційними даними близько 10 тисяч на рік. За словами головного спеціаліста МОЗ України з дитячої та підліткової гінекології Ірини Вовк, 90 % дівчат у підлітковому віці, які вступають у статеві відносини, абсолютно не підготовлені до інтимного життя. Близько 90 % дівчат, які йдуть у такому юному віці на операцію зі штучного переривання вагітності, не мають жодних уявлень ні про методи контрацепції, ні про сам аборт, який у подальшому дуже часто обертається безпліддям. Як

результат, 15% жіночого населення України страждає на безпліддя. Це близько 1 мільйона сімей. Часто причиною безпліддя та невиношування вагітності стають хвороби, що передаються статевим шляхом, набуті в підлітковому віці, а також підліткові аборти. Через це надзвичайно гостро постає питання статевого виховання в сім'ї та у школі, реалізації соціально-педагогічної профілактики штучного переривання вагітності [5].

Аналіз актуальних досліджень. Питання, пов'язані з вивченням проблеми абортів серед підлітків у зарубіжних країнах стали предметом дослідження багатьох сучасних учених: В. Вустенко, І. Братусь, О. Ісупової, А. Попова, О. Осколкова, А. Кушельова, Ф. Райс, Дж. Уілкне та ін. Питаннями ж штучного переривання вагітності як соціально-педагогічної проблеми в Україні займалися такі вітчизняні науковці: О. Соловйов, Н. Ольшевська, Г. Крючов та ін. Але необхідно зазначити, що вітчизняною та зарубіжною наукою недостатньо уваги приділяється вивченню та розробці питання соціально-педагогічної профілактики штучного переривання вагітності [6].

Мета статті – розглянути детермінанти соціально-педагогічної профілактики абортів серед дівчат-старшокласниць загальноосвітньої школи.

Аборт завжди вважався якщо не вбивством ще ненародженої живої істоти, то дуже небезпечною для здоров'я жінки операцією. Особливо це стосується тих, хто завагітнів уперше. Адже наслідок часто – безпліддя на все життя. Так, за визначенням сучасних дослідників П. Г. Жученко, Н.М. Рудюк, Степанюк Л.І. аборт – це передчасне припинення вагітності і зганяння плоду, що нездатний до життя поза тілом матері, з матки. Аборт слід відрізняти від передчасних пологів, коли плід вже самостійно життєздатний [2]. У нашій країні переривання вагітності терміном до 12 тижнів може бути проведене за бажанням жінки, а з 12 по 27 тиждень лише за медичними показаннями.

Дівчата до 16 років можуть зробити аборт лише з дозволу батьків, але все більш розповсюджуються клініки, в яких з дівчат не вимагають не лише батьківського дозволу, а й навіть документів.

Аборт може статися самовільно або внаслідок втручання (штучно). Зроблений у лікувальному закладі штучний аборт називається медичним. Переривання вагітності поза лікувальним закладом є злочином: такий аборт

називається кримінальним. Він сприяє порушенню нормальної життєдіяльності всього організму, а особливо нервової та ендокринної систем. Результатом абортів часто є запальні процеси статевих органів, порушення менструального циклу, а також безпліддя. Особливо небезпечний аборт для неповнолітніх. Це зумовлено тим, що ще не завершено формування репродуктивної системи, у результаті чого виникає багато ускладнень. За даними учених, особливо небезпечним є перший аборт, який призводить до запальних процесів, що є однією з причин безпліддя. Таким чином, жінка назавжди втрачає здатність бути матір'ю.

Кількість абортів в окремих країнах (у тому числі і в Україні) набагато перевищує кількість дітонароджень. Аборт є причиною багатьох психо-фізіологічних захворювань, часто призводить до втрати дітородної функції і навіть смерті, що так чи інакше впливає на репродуктивне здоров'я дівчини. Тому сьогодні це також стає одним із пріоритетних напрямів профілактичної роботи з дівчатами у старшій школі.

Соціально-педагогічна робота в системі охорони здоров'я – система заходів, спрямованих на забезпечення збереження і розвитку оптимальної працездатності та соціальної активності людей з інвалідністю, сприяння здоровому способу життя громадян. Загальний занепад охорони здоров'я, який почався ще за радянських часів, поряд з іншими чинниками призвів до погіршення стану здоров'я населення України. Профілактична спрямованість охорони здоров'я, яку успадкувала Україна, втратила пріоритетність через обмеженість фінансування. Бюджетні кошти задовольняють лише близько третини потреб охорони здоров'я. Не дивно, що криза торкнулася майже всіх верств населення [4].

Репродуктивне здоров'я підлітків заслуговує на особливу увагу в зв'язку з тим, що здоров'я майбутньої матері, стан її репродуктивного здоров'я формується в дитячому і, що особливо важливо, в підлітковому віці. Репродуктивна установка молоді повинна бути спрямована на свідоме планування сім'ї і передбачати бажану кількість дітей та проміжки часу між їх народженням, уникнення небажаної вагітності. Збереження репродуктивного здоров'я тісно пов'язане з формуванням контрацептивної

культури, яка передбачає застосування різних форм контрацепції і профілактику аборту.

Профілактика абортів може здійснюватися різними методами. Найпоширеніші з них – це читання підліткам лекцій про шкідливість абортів та про методи контрацепції. Проте лекції про шкідливість абортів для здоров'я в кращому випадку можуть викликати страх за своє здоров'я в дівчат, змусять їх замислитися про своє майбутнє. Найкращим і найефективнішим чинником профілактики абортів є застосування сучасних методів контрацепції [5].

Контрацепція – це запобігання вагітності. В буквальному перекладі слово „контрацепція» трактується як „проти запліднення». Якщо подивитися на це питання з іншої точки зору, то саме контрацепція є одним із найдієвіших способів профілактики абортів. Сучасні контрацептиви дають 99,9 відсотків захисту, однак за умови відповідного застосування. Однак Україна за рівнем обізнаності в контрацепції посідає одне з останніх місць у світі. Потрібно погодитися з тим, що найкращий засіб контрацепції для більшості молодих людей – це відповісти «ні» і дотримуватись цього.

Контрацепція для підлітків – дуже делікатна сфера консультування. Різний вік, соціальні фактори і сексуальний досвід підлітків ускладнюють рекомендації методів контрацепції підліткам, тим більше, що за відсутності ідеального методу контрацепції дуже важко зробити правильний вибір. Для підлітків, які мають статеві стосунки, потрібен доступний метод контрацепції [2]. Основними задачами контрацепції в підлітків і молоді є: попередження непланової вагітності (аборту і ранніх пологів); профілактика інфекцій, що передаються статевим шляхом.

У більшості випадків дівчата не так стійко переносять побічні ефекти контрацептивів, як жінки більш зрілого віку. Однак своєчасна консультація спеціаліста часто дозволяє виправити ситуацію. Якщо метод контрацепції обрано правильно – він ефективний, побічні дії – мінімальні. Отримати повну інформацію про методи контрацепції, захист від небажаної вагітності, аборту, інфекцій, що передаються статевим шляхом, допоможуть спеціалісти «Клініки, дружньої до молоді», лікар-гінеколог кабінету планування сім'ї, лікар-гінеколог дитячого та підліткового віку.

В останні два роки на самому високому рівні ведеться інтенсивне обговорення необхідності введення в школах програми сексуального виховання підлітків. При цьому прихильники цього посилаються на аналогічні програми, впроваджені в 80-90-х роках в освітніх установах Європи і Америки. Їх суть зводиться до раннього викладання дітям, починаючи з дошкільного та молодшого шкільного віку, основ фізіології та анатомії людського тіла, питань, пов'язаних із зачаттям, контрацепцією і дітонародженням, в тому числі в рамках таких курсів дається вичерпна інформація і щодо абортів. Тому тільки детальне вивчення сучасних методів контрацепції у старших класах середніх шкіл і впровадження курсу «Контрацепція» у навчальних закладах може дати результат із запобігання небажаної вагітності і, як наслідок, сприяти зниженню кількості абортів. [5]

Висновки. Отже, можна констатувати, що необхідність соціально-педагогічної профілактики абортів серед підлітків детермінується такими чинниками, як ранній вступ у статеве життя значної кількості неповнолітніх, велика кількість абортів серед дівчат-підлітків, недостатній рівень узгодженості в профілактичній роботі різних соціальних та соціально-педагогічних служб.

Штучне переривання вагітності, як багатоаспектна соціально-педагогічна, медична та моральна проблема, негативно впливає на здоров'я дівчини, її психічний стан, взаємин з оточуючими і може навіть призвести до її смерті.

В Україні профілактика ранньої вагітності серед дівчат-старшокласниць у загальноосвітніх закладах проводиться за такими напрямами, як раннє статеве виховання дівчат, просвітництво у сфері венеричних захворювань, профілактика ризикованої поведінки. Висвітлені напрями профілактики ранньої вагітності серед дівчат-підлітків знаходяться в компетенції соціального педагога. Гострота проблеми вимагає неодноразового втручання у вигляді профілактичних лекцій, а проведення систематичних занять (індивідуальні консультації, тренінги, відео-лекторії тощо), а також упровадження спеціального курсу у навчальну програму. Для підвищення ефективності праці доцільним вважаємо вивчення та використання кращого міжнародного досвіду з даної проблеми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Братусь І. В. Технології соціальної роботи з неповнолітніми матерями в США / І. В. Братусь // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 10 (35). – С. 42–46.
2. Грицик О. В. Особливості контрацепції у підлітків [Електронний ресурс] / О. В. Грицик // ТВ Всесвіт. – Режим доступу : http://vsesvit-news.info/news/9583.html.
3. Карнаух А. А. Молодіжна політика: проблеми та перспективи / А. А. Карнаух // Віче. – 2007. – № 18. – С. 47–48.
4. Концепція Державної програми «Репродуктивне здоров'я нації на 2006–2015 роки» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.moz.gov.ua/ua/portal/Pro_20050711_0.html.
5. Планування сім'ї : навч. посіб. // За редакцією Н. Я. Жилка, І. Б. Вовк. – К., 2006. – 236 с.
6. Файчук О. Л. Соціально-педагогічна профілактика штучного переривання вагітності серед дівчат юнацького віку: зарубіжний та вітчизняний досвід / О. Л. Файчук // Педагогіка. Наукові праці. – 2010. – № 20. – С. 74–79.

УДК 37.013.42:316.356.2-057.36

М. С. Гречка
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ДИСТАНТНИМИ СІМ'ЯМИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

У статті розглянуто проблеми, що переслідують сучасну дистантну сім'ю військовослужбовця та зазначено особливості соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців в умовах сьогодення.

Ключові слова: *сім'ї військовослужбовців, дистантні сім'ї, соціально-педагогічна робота, соціально-педагогічна підтримка.*

Постановка проблеми. У соціальній структурі суспільства особливе місце посідають сім'ї військовослужбовців, оскільки проблеми, що виникають у процесі їхньої життєдіяльності, впливають не лише на благополуччя самих сімей та їх оточення, але й на результативність реформ, що здійснюються сьогодні у Збройних Силах України та на боєздатність нашої держави. Проблеми, які переслідують сучасну сім'ю військовослужбовця (високий рівень тривожності, пов'язаний із специфікою його професійної діяльності (ризиком для життя і здоров'я, частими переїздами у зв'язку із зміною місця

проходження служби тощо), проблеми у вихованні дітей (авторитаризм батьків, часті зміни навчальних закладів тощо), дистантність значної частини сімей (викликана проблемами в забезпеченні роботою дружин військовослужбовців за місцем проходження служби чоловіком та труднощами в забезпеченні сім'ї житлом) вимагають не лише комплексного дослідження, але й оптимізації соціально-педагогічної роботи з цією категорією сімей. Очевидною є необхідність організації соціально-педагогічного процесу: соціально-педагогічної роботи, надання соціально-педагогічної підтримки в сім'ях військовослужбовців як важливої умови їх позитивно спрямованої життєдіяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Проблему дистантних сімей та виховання дітей у таких сім'ях ще досить мало вивчено і висвітлено в науково-педагогічній літературі. Визначення поняття «дистантна сім'я» знаходимо у працях Ф. А. Мустаєвої та І. М. Трубавіної. Д. І. Пенішкевич умовно поділяє дистантні сім'ї на категорії, серед яких є і благополучні, і неблагополучні сім'ї. Дослідженням особливостей життєдіяльності сімей військовослужбовців займались такі вчені: М. Бабенко, І. Звєрєва, А. Капська, О. Карабецька, І. Козлова, Г. Лактіонова, О. Лугова, С. Моцарь, М. Ротань, В. Торохтій, Л. Хоменко. Суттєве значення в осмисленні необхідності зміцнення сучасної сім'ї військовослужбовця мають праці І. Звєревої, Т. Семикіної, А. Євченко, Ю. Фіненко, які досліджували особливості функціонування дезорганізованих сімей військовослужбовців. Віддаючи належне теоретичній і практичній значущості праць дослідників, ми змушені констатувати, що стан наукової розробки сучасних проблем організації і здійснення соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців не можна вважати задовільним.

Мета статті – проаналізувати особливості функціонування дистантних сімей військовослужбовців у період сьогодення та специфіку соціально-педагогічної роботи з ними.

Виклад основного матеріалу. Особливості професійної діяльності, наявність тих чи інших особистісних якостей, безперечно, накладають відбиток на сім'ї військовослужбовців, їх функціонування та розвиток.

Традиційно сім'ї військовослужбовців є нуклеарними, малодітними (виховують двох дітей), що зумовлюється частими переїздами через зміну місця проходження служби та, зазвичай, низьким рівнем матеріального забезпечення військовослужбовців. Більше 75 % сімей військовослужбовців є дистантними сім'ями, що викликано проблемами в забезпеченні роботою дружин військовослужбовців за місцем проходження служби чоловіком та труднощами в забезпеченні сім'ї житлом.

І. М. Трубавіна, розкриваючи методику соціально-педагогічної роботи із неблагополучними сім'ями, дає визначення поняття «дистантна сім'я». Вона вважає, що дистантна – це та сім'я, члени якої живуть на відстані з різних причин: професія, ув'язнення, лікування, неспроможність утримувати сім'ю і передача дітей тимчасово в інтернат, тощо [2]. Ф. А. Мустаєва визначає дистантну сім'ю як таку, в якій життя для кожного з подружжя проходить більшою мірою окремо, через специфіку професії одного чи обох партнерів. До числа дистантних сімей вона відносить сім'ї бортпровідників, моряків, артистів, космонавтів, геологів, військових, спортсменів і вважає, що в середньому таких сімей 4-6% від загальної кількості [7].

Соціально-педагогічна робота з сім'ями військовослужбовців Збройних Сил України 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, ряду інших законодавчих та нормативних документів.

Проблеми, які переслідують сучасну дистантну сім'ю військовослужбовця вимагають не лише комплексного дослідження, але й оптимізації соціально-педагогічної роботи з цією категорією сімей. Потребують подальшого вивчення такі проблеми, що спостерігаються у сім'ях військовослужбовців:

– високий рівень тривожності, пов'язаний із специфікою професійної діяльності військовослужбовця (ризиком для життя і здоров'я, частими переїздами у зв'язку із зміною місця проходження служби і ін.);

– проблеми у вихованні дітей (авторитаризм батьків, часті зміни навчальних закладів, відсутність одного із батьків у період виховання дітей у зв'язку із проходженням служби і ін.),

– дистантність значної частини сімей (зумовлена зміна місця служби військовослужбовця, умовами проходження служби, участю військовослужбовця у воєнних діях)[6].

Об'єктом діяльності соціального педагога в контексті розглядуваної проблеми є конкретна сім'я (члени сім'ї), включена в соціальне військове середовище. Метою соціально-педагогічної роботи є організація позитивно спрямованої життєдіяльності сім'ї військовослужбовця та гармонізація її взаємодії з соціальним середовищем. При цьому варто враховувати, що саме взаємозв'язок сім'ї військовослужбовця і соціального середовища, в якому вона функціонує, обумовлює основні завдання цієї роботи:

1) створення умов для формування соціально-педагогічної стійкості сім'ї до сприйняття і подолання важких життєвих ситуацій;

2) підвищення потенціалу соціалізуючої дії сім'ї на своїх членів; відновлення і підтримка активності сім'ї;

3) стимулювання потреби членів сім'ї у трансформації соціально-педагогічних знань у процесі соціальної взаємодії;

4) досягнення такого кінцевого результату, за якого необхідність у соціально-педагогічній підтримці сім'ї зникне [7].

Дослідники визначають функції і сфери соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців Збройних Сил України: 1) діагностичну функцію; 2) обслуговуючу функцію; 3) адаптаційну функцію; 4) превентивну, профілактичну і корекційну функції; 5) реабілітаційну функцію; 6) анімаційну функцію; 7) освітню функцію; 8) прогностичну функцію; 9) організаційно-розпорядчу функцію; 10) функцію забезпечення сприятливих соціально-екологічних умов для життєдіяльності і розвитку сімей військовослужбовців; 11) функцію розвитку соціальних комунікацій; 12) функцію соціальної освіти [3].

Важливість соціально-педагогічної роботи з військовослужбовцями і їхніми сім'ями зумовлюється тим, що військовослужбовці є соціальною

групою, яка істотно впливає на все суспільство в цілому, оскільки військова служба у Збройних Силах – це особливий, надзвичайно важливий вид діяльності, покликаний гарантувати громадянам України національну безпеку. Зміцнення сім'ї військовослужбовця, її життєстійкості, захист інтересів і прав її членів вимагають спеціально організованої, науково обґрунтованої та технологічно виправданої соціально-педагогічної підтримки.

Основний зміст соціально-педагогічної роботи з дистантною сім'єю ставлять забезпечення сім'ї різними видами соціального обслуговування (соціальної допомоги та соціальних послуг), реабілітаційна та профілактична робота, соціальне інспектування, соціальний супровід окремих категорій сімей тощо. Вони реалізуються у практичній діяльності соціального педагога шляхом використання різноманітних форм, методів та прийомів соціально-педагогічної роботи, вибір яких обумовлений переліком вищезазначених чинників [5].

Ефективність соціально-педагогічної роботи із сім'ями військовослужбовців залежить від дотримання низки принципів, основними з яких є: науковість, активність, адресність, комплексність, гнучкість, динамічність та ін.

Одним із найпоширеніших видів соціально-педагогічної роботи з сім'єю військовослужбовця є її соціально-педагогічна підтримка. Під соціально-педагогічною підтримкою розуміють допомогу сім'ї в організації її позитивної життєдіяльності, активізації ролі сім'ї в соціалізації підростаючого покоління. [2].

Соціально-педагогічний процес забезпечується загальними та спеціальними формами (індивідуальна (з кожним членом сім'ї), групова (з конкретною сім'єю, або кількома сім'ями, об'єднаними спільною проблемою) та масова (спрямована на вирішення проблем, характерних для більшості цієї категорії сімей; використовується рідко) та методами (когнітивно-поведінковий тренінг, групова дискусії, конструктивна суперечка, гра, метод спільних дій тощо) роботи.

Зазначимо також, що практика соціально-педагогічної роботи із сім'ями військовослужбовців передбачає врахування особливостей їхнього

соціального середовища та чинників, які впливають на ефективність здійснюваної роботи, зокрема: 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 [1].

Отже, соціально-педагогічна підтримка дистантних сімей військовослужбовців є одним із провідних видів соціально-педагогічної роботи в умовах підвищеної нагальної необхідності нести військову службу та відстоювати кордони і незалежність нашої держави. Складна ситуація, яка виникла зараз через те, що один з батьків перебуває на відстані від родини, або несе довгострокову службу, передбачає включення всіх суб'єктів соціальної сфери, які можуть надавати допомогу різного типу та використання технологій, які спроможні за максимально короткий час змінити складну ситуацію дистнантної сім'ї військовослужбовця на краще, однією з таких технологій є соціально-педагогічна підтримка.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вітер В. І. Соціально-психологічне вивчення, прогнозування і корекція поведінки військовослужбовця / В. І. Вітер, Ю. М. Доленко, О. Р. Охрименко. – К. : НДМЦ МО України, 1994. – 80 с.

2. Зверєва І. Д. Соціальна робота / соціальна педагогіка (понятійно-термінологічний словник) / Під заг. ред. І. Д. Звєрєвої. – К.: Етносфера, 1994 – 119 с.

3. Капська А. Й. Соціальна педагогіка: Підручник. 4-те вид. виправ. та доп. / За ред. проф. А. Й. Капської.– К.: Центр учбової літератури. – 2009. – 488 с.

4. Корольов С. А. Проблеми соціального захисту населення та його стан серед військовослужбовців на початковому етапі реформування Збройних Сил України / С. А. Корольов. // Вісник Київського славістичного університету. – 2006. – №27. – С. 77–83.

5. Кошонько Г. А. Психологічні особливості становлення сімей майбутніх офіцерів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.09 «Психологія діяльності в особливих умовах» / Г. А. Кошонько. – Хмельницький, 2005. – 20 с.

6. Олексюк Н. Організація соціально-педагогічного процесу в сім'ї військовослужбовця як важлива умова її позитивно спрямованої життєдіяльності / Н. Олексюк // Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. Випуск 46. – 2009. – С. 45-48.

7. Ходорчук А. Я. Соціальна робота в Україні: теорія та практика : посібник для підвищення кваліфікації працівників соціальних служб для молоді. 4-а частина / А. Я. Ходорчук. – К: ДЦССМ, 2003. – 272 с.

УДК 37.013.42:343.24:343.81(477)

В. Ю. Доля

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ПОНЯТТЯ І СУТНІСТЬ ПОКАРАНЬ, НЕ ПОВ'ЯЗАНИХ ІЗ ПОЗБАВЛЕННЯМ ВОЛІ

У статті розглянуто поняття «покарання», особливу увагу приділено визначенню сутності поняття «покарання, не пов'язані із позбавленням волі». Наведено класифікацію покарань, альтернативних позбавленню волі, та розкрито їх головні ознаки.

***Ключові слова**: покарання, покарання, не пов'язані з позбавленням волі.*

Постановка проблеми. Однією із особливостей сучасної української кримінально-виконавчої політики є тенденція зменшення сфери застосування покарань у виді позбавлення волі й розширення практики застосування покарань, не пов'язаних із позбавленням волі.

У сучасний динамічний період розвитку суспільних відносин розробка й вирішення наукових кримінально-правових питань призначення виконання та відбування кримінальних покарань є вельми актуальною проблемою та привертає увагу значної кількості теоретиків і практиків у цій галузі соціальної діяльності.

У суспільстві ще існує упереджена думка стосовно ефективності покарань, не пов'язаних із позбавленням волі. Таке ставлення виражається в тому, що лише установи виконання покарань дозволяють створити умови для досягнення мети покарання, яка виражається у «відновленні соціальної справедливості, виправленні засуджених, попередженні здійснення нових злочинів як засудженими, так і іншими особами», оскільки норми

кримінального, кримінально-виконавчого законодавства передбачають створення в місцях позбавлення волі передумов для забезпечення формування в засуджених законослухняної поведінки, позитивних змін особистості у відношенні до суспільства, праці, норм і правил суспільного життя. Іншими словами, йдеться про можливість виправлення та ресоціалізації засуджених у місцях позбавлення волі. Цій меті покликана слугувати вся система кримінально-виконавчих установ.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми виконання окремих видів покарань, не пов'язаних із позбавленням волі, досліджувалися з позицій науки кримінального та кримінально-виконавчого права, кримінології, пенітенціарної педагогіки та психології в роботах багатьох науковців: С. Алексєєва, Г. Байдакова, О. Беци, В. Богданова, І. Вартилецької, Р. Гури, В. Дрьоміна, А. Іванова, О. Книженко, С. Комарицького, Л. Крахмальника, А. Минаєва, С. Пономарева, А. Потьомкіної, П. Самошина, В. Тютюгіна, О. Філімонова, В. Філонова, Н. Хуторської, С. Черкасова, Н. Черненка, В. Шупілова та ін.

У той же час, необхідно констатувати, що на сьогоднішній день відсутні фундаментальні праці, в яких досліджувалося б виконання кримінально-виконавчою інспекцію покарань, не пов'язаних із позбавленням волі. Отже, це свідчить про нагальну потребу комплексного дослідження феномену покарань, не пов'язаних із позбавленням волі, їх виконання кримінально-виконавчою інспекцією та зумовлює актуальність даної статті.

Мета статті – обґрунтувати поняття та розкрити сутність і види кримінальних покарань, не пов'язаних із позбавленням волі.

Виклад основного матеріалу. Згідно зі ст. 50 Кримінального Кодексу України, покарання є заходом примусу, що застосовується від імені держави за вироком суду до особи, визнаної винною у вчиненні злочину, і полягає в передбаченому законом обмеженні прав і свобод засудженого.

Покарання має на меті не тільки кару, а й виправлення засуджених, а також запобігання вчиненню нових злочинів як засудженими, так і іншими особами [8].

Дослідивши систему та класифікацію видів покарань, останні умовно можна розділити на:

– покарання у виді позбавлення волі;

– покарання, не пов'язані із позбавленням волі;

– кримінально-правові санкції.

Зупинимося детальніше на покараннях, не пов'язаних із позбавленням волі.

Кримінальні покарання, не пов'язані із позбавленням волі – види покарань, що за своїм статусом не позбавляють особу, яка вчинила кримінальний злочин і за вироком суду визнана винною у ньому, соціальних зв'язків, роботи, сімейних стосунків і їх виконання передбачає створення необхідних умов для досягнення мети покарання [8].

Найбільш поширеними та практично значимими варіантами класифікації покарань, альтернативних позбавленню волі, є такі:

1. За особливостями призначення і юридичною значимістю:

– основні, які не можуть приєднуватися до інших покарань, застосовуваних судом (громадські роботи, виправні роботи, службові обмеження для військовослужбовців);

– застосовувані як основні, так і додаткові (позбавлення військового, спеціального звання, рангу, чину або кваліфікаційного классу, конфіскація майна, штраф).

2. За критерієм характеру правообмежень:

– покарання майнового характеру (штраф, конфіскація майна);

– покарання, спрямовані на обмеження професійних справ засуджених (позбавлення права обіймати певні посади або займатися певною діяльністю);

– покарання, в яких головне обмеження виступає як примусова праця (виправні роботи, громадські роботи, службові обмеження для військовослужбовців).

3. Залежності від юридичного змісту покарання:

– пов'язані з виправно-трудовим впливом;

– не пов'язані з виправно-трудовим впливом.

4. Залежності від можливості чи неможливості встановлення на певний строк:

– покарання, що призначаються на суворо визначений термін у межах, встановлених законом (позбавлення права обіймати певні посади або займатися певною діяльністю, виправні роботи, громадські роботи, службові обмеження для військовослужбовців);

– покарання, призначувані судом без вказівки терміну, такі, що мають зміст одноактних (штраф) [4].

Зміст покарання, незалежно від його виду, передбачає правовий стан засудженого. У кожному виді покарання на перший план виступає суб'єктивне обмеження прав і свобод: особистої волі, трудових прав, права власності.

Аналіз різних наукових джерел дав можливість виокремити головні ознаки покарання.

Першою важливою ознакою покарання, що визначає його соціальний зміст, є визнання покарання заходом державного примусу, що застосовується до осіб, які вчинили злочинне посягання. Покарання примушує особу до законослухняної поведінки.

Друга ознака покарання закріплена в ст. 2 КК, де зазначено, що особа не може бути піддана кримінальному покаранню, доки її вину не буде доведено в законному порядку та встановлено обвинувальним вироком суду. Отже, застосування покарання є одним із завершальних етапів кримінальної відповідальності. Це логічний юридичний наслідок злочину.

Третя розпізнавальна ознака покарання також закріплена в ч. 2 ст. 2 КК і полягає в тому, що покарання може бути застосовано лише за вироком суду від імені держави, що надає йому публічного характеру. До виключної компетенції суду належить і звільнення від покарання, крім звільнення внаслідок амністії або помилування.

Четверта ознака покарання знайшла своє законодавче закріплення в ч. 1 ст. 50 КК, де сказано, що покарання полягає в передбаченому законом обмеженні прав і свобод засудженого. Саме в цьому проявляється така властивість покарання, як кара, що робить його найгострішим

заходом державного примусу. Кара – це властивість будь-якого кримінального покарання. Вона визначається видом і строком покарання, наявністю фізичних, майнових і моральних позбавлень і обмежень. Кожне покарання спричиняє і моральні страждання різного ступеня. Обсяг кари диференційований у кожному покаранні залежно від характеру і тяжкості злочину. Кара як ознака покарання завжди повинна відповідати тяжкості злочину.

П'ята характерна ознака покарання полягає в тому, що у ньому знаходять своє вираження засудження, негативна оцінка з боку держави як вчиненого злочину, так і самого злочинця. Авторитетність такої оцінки закріплюється обвинувальним вироком, що виноситься судом від імені держави і містить конкретну міру покарання. Таким чином, призначене покарання виступає правовим критерієм, показником негативної оцінки злочину й особи, яка його вчинила, з точки зору кримінального закону й моральності.

Шоста ознака покарання проявляється в його особистому характері. Це означає, що призначення кримінального покарання та його виконання можливі тільки стосовно самого винного. Воно не може бути покладене на інших осіб, навіть близьких родичів.

Сьома характерна ознака покарання полягає в тому, що будь-яке покарання тягне за собою судимість (ст. 88 КК). Саме судимість відрізняє кримінальне покарання від інших засобів державного примусу. За своїм змістом судимість – це не тільки властивість кари, вона являє собою певний правовий статус засудженого, пов'язаний із різними правообмеженнями та іншими несприятливими наслідками, протягом певного, визначеного в законі строку.

Судимість як самостійна ознака покарання визначається тим, що вона визнається обставиною, що обтяжує покарання у разі вчинення нового злочину та зберігає певні обмеження прав засудженого і після відбуття ним покарання. Викладені ознаки відрізняють покарання від інших примусових заходів [1].

На наш погляд, покарання, не пов'язані з позбавленням волі, мають вагомий вплив на виправлення й ресоціалізацію засудженого, оскільки має місце як каральна, так і виховна функції з боку кримінально-виконавчої інспекції і, в той же час, зберігаються соціальні зв'язки засудженого, його моральні цінності тощо.

Висновки. Отже, кримінальні покарання, не пов'язані із позбавленням волі – види покарань, що за своїм статусом не позбавляють особу, яка вчинила кримінальний злочин і за вироком суду визнана винною в ньому, соціальних зв'язків, роботи, сімейних стосунків і їх виконання, передбачає створення необхідних умов для досягнення мети покарання.

Аналізуючи сутність покарань, альтернативних позбавленню волі, можна припустити, що вони є ефективнішими та мають вагоміший вплив на виправлення й ресоціалізацію засуджених, ніж покарання з позбавленням волі. Так, відсутність ізоляції засудженого, але присутність каральної функції з боку КВІ, дотримання засудженим певних умов відбування покарання, збереження ним певного соціального статусу, застосування до засудженого певних обмежень, збереження його сімейних відносин та соціальних зв'язків, збереження його професійної кваліфікації, економічна, соціальна та морально-психологічна вигідність, формування в засудженого загальноприйнятих навичок поведінки дозволяє дійти висновку, що ця категорія засуджених до покарань, не пов'язаних із позбавленням волі, має набагато більше можливостей успішно інтегруватися в суспільство у якості його повноправного громадянина.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анденес И. Наказание и предупреждение преступлений / И. Анденес ; под ред. Б. С. Никифорова. – М. : Прогресс, 1979. – 264 с.

2. Богатирьов І. Г. Виправні роботи як вид покарань: Кримінальні, кримінологічні та кримінально-виконавчі проблеми : монографія / І. Г. Богатирьов. – К. : МП Леся, 2002. – 139 с.

3. Богатирьов І.Г. Деякі проблемні питання застосування альтернативних видів покарань в Україні / І. Г. Богатирьов // Підприємство, господарство і право. – 2003. – № 6. – С. 79–84.

4. Богатирьов І. Г. Кримінальні покарання, не пов'язані із позбавленням волі (теорія і практика їх виконання кримінально-виконавчою інспекцією) : дис. д-ра юрид. наук / І. Г. Богатирьов. – К., 2006. – 434 с.

5. Богатирьов І.Г. Поняття кримінальних покарань, альтернативних позбавленню волі (теоретично-прикладний аспект) / І. Г. Богатирьов // Юрид. Україна. – 2004. – № 3. – С. 72–76.

6. Деятельность уголовно-исполнительных инспекций по исполнению наказаний и иных уголовно-правовых мер, не связанных с изоляцией от общества : метод. пособие / под. ред. О. В. Филимонова. – М., 2001. – 324 с.

7. Закон України «Про Державну кримінально-виконавчу службу України» // Відомості Верховної Ради України. – 2005. – № 30. – С. 409.

8. Кримінальний кодекс України // Відомості Верховної Ради України. –2001. – № 25–26. – Ст. 131.

УДК 37.013.42-053.5:314.375.44:373(079.2)

Г. Заболотна

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ДИСТАНТНА СІМ'Я: СУТНІСТЬ ТА ПРИЧИНИ ЇЇ ВИНИКНЕННЯ

У статті висвітлено основні причини виникнення та проблеми сучасної дистантної сім'ї.

Ключові слова: *дистантна сім'я, сімейні ролі, подружжя, спілкування.*

Постановка проблеми. Актуальність вивчення проблеми пов'язана передусім з тим, що на кожному новому етапі розвитку суспільства, коли трапляється переоцінка цінностей, збільшується цікавість до проблем створення та функціонування сім'ї. Головною стороною сучасної перебудови шлюбно-сімейних відносин є трансформація рольових відносин у сім'ї. Невизначеність норм, що регулюють у теперішній час шлюбно-сімейні, в тому числі рольові, відносини, ставить перед сучасною сім'єю низку соціально-психологічних проблем. Найбільш важливими з них є проблеми вибору кожною сім'єю способу рольової взаємодії та формування ставлення членів сім'ї до різних сторін рольової поведінки в сім'ї.

Аналіз актуальних досліджень. Сім'я як соціальний інститут завжди була в центрі уваги дослідників. Проблеми сім'ї як соціального інституту розглядаються в працях А. Антонова, Т. Андреєвої, Т. Гурко, С. Голод, А. Харчева. Теоретичні основи ролей вивчали Л. Шнейдер, Ю. Алешина, А. Лідерс, І. Гребеніков.

Мета статті – дослідити дистантну сім'ю як різновиду сучасної сім'ї, зробити аналіз причин виникнення дистантних сімей.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи літературу з питань сім'ї, необхідно зазначити, що ця проблема сьогодні є найактуальнішою в нашому суспільстві. Феномен дистантної сім'ї виступає безсумнівно як соціально значуща проблема сучасності. За визначенням сучасних науковців, дистантна сім'я–це сім'я, члени якої тривалий час перебувають на відстані через те, що один або обидва батьки працюють за кордоном. [4].

Тобто *дистантна* сім'я – це мала соціальна група людей, поєднаних родинними відносинами (шлюбу, кровної спорідненості, усиновлення, опіки), спільністю формування й задоволення біологічних і соціально-економічних потреб, любов'ю та взаємною моральною відповідальністю. Це сім'я, котра офіційно вважається повною, а насправді члени родини не отримують належного емоційного спілкування один з одним. У сучасній науковій літературі поняття дистантної сім'ї як сім'ї, члени якої тривалий час із різних причин проживають на відстані один від одного, визначали Я. Гошовський, Ф. Мустаєва, В. Торохтій, І. Трубавіна.

Окремим аспектам цієї проблеми присвячено праці О. Пенішкевич (запропоновано типологію дистантних сімей); Н. Гордієнко, Н. Куб'як (розглянуто дистантну сім'ю як об'єкт соціально-педагогічної роботи); Т. Дорошок, Л. Ковальчук (проаналізовано зміни в поведінці дітей із сімей трудових мігрантів); О. Двіжони (досліджено вплив дискантних сімей на емоційно-почуттєву сферу молодших школярів).

Характерними психологічними ознаками дистантної сім'ї є:

1) відсутність або значне порушення функціонування принаймні одного елемента в системі сімейних взаємин: мети (невідповідність виховної соціалізаційної мети дорослих членів родини призначенню сімейної системи); порядку функціонування (дезорганізація сімейних зв'язків, що виявляється у відсутності адекватного розподілу сімейних ролей, неузгодженості цілей та правил у функціонуванні сім'ї як цілісної системи); енергетики системи (нестача активності, спрямованої на задоволення потреб інших членів родини, відсутність спрямованості на

розвиток сім'ї і відповідно неготовність до змін як у житті кожного окремого члена родини, так і сім'ї в цілому);

2) низька якість функціонування родини аж до повної нездатності виконувати сімейні обов'язки, відповідно, незадоволення основних потреб членів родини. Теоретичний аналіз різних підходів до визначення функцій сім'ї (Є. Ейдеміллер, В. Юстицкіс, В. Целуйко) дозволив встановити, що функції духовного (культурного) спілкування, гедоністична, первинного соціального контролю та емоційна в дистантній сім'ї не задовольняється. Багатофакторність вимір у сім'ї унеможливлює єдину трактовку цієї категорії, але дозволяє зрозуміти важливість її як осередку фізичного та психосоціального розвитку особистості, джерела первинної соціалізації, посередника між суспільством та підростаючим поколінням, потужного фактора, що справляє на особистість як позитивний, так і деструктивний вплив [3].

Тривале заробітчанство призводить до значного порушення функціонування системи сімейних взаємин, неправильних ролей подружжя у сім'ї, низької якості виконання сімейних обов'язків членами родини. Поміж подружжям виникають розлади та перепади настрою, закомплексованість, домінування залежності в поведінці, імпульсивність, що нерідко проявляється в неналежній поведінці, конфліктах. Найвагомішою є проблема дефіциту реального спілкування подружжя.

Я. Раєвська стверджує, що причини утворення дистантних сімей слід шукати в усій палітрі відносин людини із зовнішнім середовищем, як соціальної істоти, в тому що є змістом соціального буття людини в усій її складності та суперечностях. У цілому можна відмітити, що соціальні відносини, в яких особистість відчуває себе нерівною з іншими, завжди характеризується протестуючою поведінкою. Однією з причин утворення дистантних сімей є соціально-економічна: необхідність фінансового забезпечення функціонування сім'ї, створення умов для належної освіти, надання з боку батьків переваги платним послугам, з одного боку, та неможливість забезпечити сімейні потреби в країні – з другого, вимагають від батьків пошуку роботи з належною оплатою за межами країни.

Наступною причиною утворення дистантних сімей є соціально-психологічна, яка детермінується міжособистісними відносинами в сім'ї, в тому числі конфліктами в сім'ях, між родичами та знайомими [2].

Аналізуючи їхню життєдіяльність, вона пропонує таку класифікацію, умовно розділяючи їх на декілька категорій: 1) сім'ї, де існує взаєморозуміння (кожен із батьків виконує відведену йому роль, а один із них заробляє гроші на навчання дітей, будівництво житла, відкриття власного бізнесу тощо;такі сім'ї не можна назвати неблагополучними, соціальний захист зводиться до надання їм соціально-педагогічної допомоги інформативного характеру); 2) неблагополучні дистантні сім'ї (з дітьми вдома залишається один із батьків, частіше – чоловік; неможливість поєднання в таких умовах виконання ролі матері й батька; виникнення в членів сім'ї спочатку стресу, а з часом і депресії; втрати нерідко роботи через необхідність догляду за дитиною; вирішення потреби в матеріальних коштах за рахунок заробітку мігранта; зловживання алкоголем і бездоглядність дитини); 3) обоє батьків тривалий час перебувають на заробітках за кордоном (дитина, як правило, залишається під опікою бабусі, дідуся, далеких родичів, сусідів, друзів тощо; наслідок цього – дезадаптація та соціальна незахищеність дитини). Характеризуючи різновиди дистантних сімей, важливою типологічною ознакою класифікації називають причину утворення дистантної сім'ї, яка безпосередньо пов'язана з основою сімейних взаємин. За цією ознакою виділяють такі дистантні сім'ї:

– утворена внаслідок довготривалого тюремного ув'язнення одного з батьків;

– утворена після виїзду на заробітки одного з батьків у далеке зарубіжжя (як правило перебування цього батька за кордоном на заробітках триває десяток років, а то й більше);

– утворена після виїзду одного з батьків у близьке зарубіжжя (постійне перебування на сезонних роботах);

– утворена внаслідок фактичного розпаду сім'ї (чоловік / дружина проживають від сім'ї окремо тривалий час, що буває орієнтовно в таких ситуаціях: а) «найшла коса на камінь» (ніхто не хоче поступитися своїми

амбіціями в сімейних чварах, тому один із них проживає у своїх батьків, окремо від сім'ї з дитиною); б) один із батьків подає на розлучення, інший перешкоджає процесу розлучення [3].

Сутність феномена дистантної сім'ї найбільш повно можна розкрити через висвітлення її функцій:

1) народження й виховання дітей (виконання цієї функції найбільш страждає в дистантних сім'ях, а саме через неузгодження й розмитість позицій подружніх партнерів щодо питання виховання дітей;

2) збереження, розвиток, передача наступним поколінням цінностей і традицій суспільства, акумулювання й реалізація соціально-виховного потенціалу;

3) задоволення потреб людей у психологічному комфорті та емоційній підтримці, почутті безпеки, почутті цінності та значущості свого «Я», емоційному теплі і любові;

4) створення умов для розвитку особистості всіх членів сім'ї;

5) задоволення сексуально-еротичних потреб;

6) задоволення потреб у спільному проведенні дозвілля;

7) організація спільного ведення домашнього господарства, розподіл праці у сім'ї, взаємодопомога;

8) задоволення потреб людини у спілкуванні з близькими людьми, у встановленні надійних комунікативних зв'язків з ними;

9) задоволення індивідуальної потреби в батьківстві або материнстві, контактах з дітьми, їх вихованні, самореалізації в дітях;

10) соціальний контроль за поведінкою окремих членів сім'ї;

11) організація діяльності з фінансового забезпечення сім'ї;

12) рекреативна функція – охорона здоров'я членів сім'ї, організація їхнього відпочинку.

Особливостями дистантної сім'ї є:

– роздільне проживання членів сім'ї (як правило, батьки чи один із них працюють за кордоном);

– відокремлення місця праці від домівки;

– зміни ціннісних орієнтацій; порушення сімейної рівноваги;

– розпад сімейних зв'язків;

– надання переваги одній із сімейних функцій (економічній) [2].

Для дистантної сім'ї характерна структурна зміна таких складових, як шлюб, батьківство, діти, домогосподарство набувають самостійного значення. Дистантну сім'ю характеризує шлюб без сім'ї, яка значною мірою є номінальною, тому що подружжя переважно проживають окремо один від одного, що є загрозою подружньої зради та розпад у сім'ї. Подружжя в дистантній сім'ї має дефіцит прояву позитивних почуттів, низький рівень відчуття ніжності, тепла й любові. Через втрату постійних контактів відбувається відчуження подружжя одне від одного. Через це відносини набувають формального характеру, на жаль, пріоритет надається економічним взаємовідносинам. Відсутність безпосереднього спілкування, живої розмови впливають на емоційних стан, змінюються традиційні ролі у сім'ї, інтернет чи скайп замінює близькість контактів подружжя.

Висновки. Безсумнівно, дистантні сім'ї потребують соціально-психологічної допомоги. Більшість уваги завжди приділяється проблемам дітей, а сімейні відносини між чоловіком та жінкою виходять на другорядний план.

ЛІТЕРАТУРА

1. Головнева І. В. Зміна традиційних внутрісімейних ролей : нові моделі поведінки та конфлікти / І. В. Головнева // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №4. – С.12–16.

2. Раєвська Я. М. Феномен дистантної сім'ї та її вплив на особистість підлітка / Я. М. Раєвська // Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка. – К., 2011. – Вип. 5, ч. 6. – С. 20–25.

3. Ковальчук І. В. Соціальна підтримка дітей та молоді з дистантних сімей на ринку праці в Україні : навч. посіб. / І. В. Ковальчук. – Чернівці : Рута, 2007. – 88 с.

4. Садова У. Міграція, транснаціональна сім'я і їх значення для гармонізації розвитку українського суспільства [Електронний ресурс] / У.Садова, А.Ваврик. – Режим доступу :

http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/16867/1/46-Sadova-369-379.pdf

УДК 37.013.42-053.2:37.018.3

А. Л. Зрядна
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ВИХОВАНЦІВ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ

У статі висвітлено, систематизовано та обґрунтовано, сутнісні характеристики соціально-педагогічної підтримки вихованців закладів інтернатного типу. Розкрито поняття, що таке соціальна-педагогічна підтримка. Визначено, які категорії дітей можуть бути вихованцями закладів інтернатного типу.

Актуальність питання. Подолання негативних проявів соціального життя зумовлює необхідність посилення уваги держави до проблем найбільш вразливих категорій дітей і молоді, передусім дітей і молоді, які є вихованцями закладів інтернатного типу. На необхідності надання належної соціально-педагогічної підтримки даній категорії дітей і молоді наголошується в «Положенні про дитячі будинки і загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування». Наказ 10.09.2012 № 995/557. Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 20 вересня 2012 р. за № 1629/21941. Затвердженого Указом Президента України від 12 березня 2012 року № 187.

Постановка проблеми. Проблема соціально-педагогічної підтримки вихованців інтернатного типу є предметом вивчення представників пострадянського наукового простору (А. Й. Капська, А. В. Мудрик та ін.), сутнісні характеристики і пріоритетні завдання соціально-педагогічної підтримки розкрито у працях О. В. Безпалька, А. Й. Капської «Соціальна педагогіка», та багатьох інших. Питання соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування висвітлено в наукових працях Н. Болотіної, Л. Волинця, О. Карпенко, А. Нечаєвої, І. Пєша, П. Пилипенка, І. Сироти та ін. Проте вважаємо, що питання систематизації сутнісних характеристик соціально-педагогічної підтримки вихованців закладів інтернатного типу потребує подальшого вивчення.

Мета статті – обґрунтувати і систематизувати сутнісні характеристики соціально-педагогічної підтримки вихованців закладів інтернатного типу, визначити основні її суб'єкти, пріоритетні напрями і форми.

Виклад основного матеріалу. Врегулювання процесу захисту прав дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, унормовано сучасними Нормативно-правовими актами: Конституцією України, Сімейним Кодексом України, Цивільним Кодексом України, Законом України «Про охорону дитинства», Законом України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування», Законом України «Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей». Так, у Законі України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» 2005 р., № 6, ст. 147; 2006 р., № 49, ст. 484, визначено, які категорії дітей можуть бути вихованцями закладів інтернатного типу. Передусім зазначено, що ними можуть бути діти-сироти (батьки яких загинули або померли); діти, позбавлені батьківського піклування (батьки яких позбавлені батьківських прав, батьки яких визнані недієздатними, батьки яких відбувають покарання, батьки яких перебувають під вартою на час слідства, батьки яких знаходяться в розшуку їх органами внутрішніх справ, пов'язаним з ухиленням від сплати аліментів та відсутністю відомостей про їх місцезнаходження; батьки яких, у зв'язку із хворобою, не можуть виконувати свої батьківські обов'язки; підкинуті чи знайдені; покинуті в пологовому будинку, іншому закладі охорони здоров'я або яких відмовилися забрати з них батьки, інші родичі; батьки яких невідомі; безпритульні) [2].

Державна підтримка дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування в Україні юридично закріплена на законодавчому рівні та забезпечується відповідними органами виконавчої влади. Так, у Законі України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» надається визначення таких категорій, як «дитина-сирота» – дитина, в якої померли чи

загинули батьки; «діти, позбавлені батьківського піклування» – діти, які залишилися без піклування батьків у зв'язку з позбавленням їх батьківських прав, відібранням у батьків без позбавлення батьківських прав, визнання батьків безвісно відсутніми або недієздатними, оголошенням їх померлими, відбуванням покарання в місцях позбавлення волі та перебування їх під вартою на час слідства, розшуком їх органами внутрішніх справ, пов'язаним з ухиленням від сплати аліментів та відсутністю відомостей про їх місцезнаходження, тривалою хворобою батьків, яка перешкоджає їм виконувати свої батьківські обов'язки, а також підкинуті діти, батьки яких невідомі, діти від яких відмовилися батьки, та безпритульні діти [2].

Доля дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, вирішується органами опіки та піклування при місцевих органах виконавчої влади. Опіку над такими дітьми, згідно з Конституцією України, бере на себе держава.

Зазначимо, що основні заходи органів опіки та піклування, здійснюються в межах надання соціально-педагогічної підтримки даній категорії дітей.

У цілому позиція науковців полягає в тому, що соціально-педагогічна підтримка – це допомога, сприяння; діяльність педагога, спрямована на стимулювання саморозвитку, самовиховання учня як індивідуальності [4]; комплекс заходів, що створюють можливість оптимізувати процеси освіти, навчання і виховання підростаючого покоління [4]; особливий вид педагогічної діяльності, спрямованої на впорядкування дій різних суб'єктів соціальних і виховних впливів на особистість [4]; система певних дій, об'єднаних необхідністю оптимізувати взаємодію кількох суб'єктів соціалізації з метою створення сприятливого середовища для формування особистості [4]; по-перше, це допомога з боку вчителів, соціальних педагогів конкретному підлітку в подоланні ним особистісних проблем, і по-друге, це послідовна робота державних органів влади і управління, а також недержавних організацій, що спрямована в цілому на створення організаційних, правових і соціальних умов для повноцінного розвитку і формування молодого покоління [4, 179–182]. Як бачимо, соціально-

педагогічна підтримка, як педагогічна категорія, являє собою комплекс дій, різноманітних заходів, які переслідують мету сприяння особистості в реалізації її життєвих планів, у саморозвитку, самопізнанні, самовдосконаленні, в підтримці дій, спрямованих на збереження та зміцнення соціального і фізичного здоров'я школярів, їхнього самопочуття; активізації діяльності соціального спрямування; сприянні розвитку громадянських якостей, патріотизму; наданні комплексної соціально-педагогічної допомоги особистості.

Важливою складовою соціально-педагогічної підтримки вихованців закладів інтернатного типу є захист прав та інтересів дітей, що передбачає використання всього арсеналу правових норм для захисту прав та інтересів дітей, в тому числі реалізації юридичної відповідальності щодо осіб, які вдаються до прямих чи опосередкованих протиправних дій щодо дитини. Отже, забезпечуючи право кожної дитини жити в сімейному оточенні, соціальний педагог у закладах для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, залежно від життєвої історії конкретної дитини: ініціює встановлення її статусу (за його відсутності); сприяє якнайшвидшому всиновленню, працює з потенційними усиновителями; лобіює питання передавання дитини до прийомної сім'ї чи будинку сімейного типу; оформлює документи для встановлення опіки (піклування) над дитиною; контролює питання призначення, оформлення та здійснення соціальних виплат дітям; за необхідністю надає консультації після передавання дитини до прийомної сім'ї чи будинку сімейного типу іншим соціальним працівникам, що здійснюють соціальний супровід цих сімей.

Однією із пріоритетних форм соціально-педагогічної підтримки дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, які є вихованцями інтернатних закладів, є усиновлення. Воно відбувається відповідно до «Порядку передачі дітей, які є громадянами України, на усиновлення громадянам України та іноземним громадян і здійснення контролю за умовами проживання у сім'ях усиновителів», затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України № 775 від 20.07.1996 р.

На сьогодні в Україні проводиться централізований облік дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Законодавчо визначено як обов'язок керівників закладів, де перебувають або виховуються такі діти, надавати інформацію про вихованців у місцеві органи опіки і піклування щодо можливості усиновлення таких дітей. Для того, щоб дитина вибула із закладу для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, на усиновлення, адміністрація закладу повинна заповнити анкету встановленого зразка і направити її до відповідних органів. Ця функція часто покладається на соціального педагога і насамперед пов'язана із встановленням статусу дитини [3, 219].

В рамках надання соціально-педагогічної підтримки вихованцям закладів інтернатного типу велику роль відіграє організація життєдіяльності і дозвілля. У цьому контексті значний потенціал мають численні соціальні проекти і програми. Так, програма «Від Серця до Серця» є гуманітарною програмою, що покликана дарувати радість дітям-сиротам, вихованцям та випускникам державних інтернатних закладів Тернопільської області, ознайомлювати дітей з українськими традиціями релігійних свят, надавати матеріальну допомогу шляхом об'єднання зусиль та ресурсів місцевої та закордонної громади, учнів, студентів, залучати їх до розвитку благодійництва в Тернопільській області і дарувати радість дитинства обездоленим учням та студентам з числа сиріт та осіб, позбавлених батьківського піклування, розвиток волонтерського руху в області. Дана Програма активізується у період українських свят, а Фонд програми організовує та реалізовує для даної категорії дітей ряд благодійних акцій: Різдво, Великдень, День захисту прав дітей (1 червня), День Знань (1 вересня), а також – листування дітей-сиріт з дітьми освітніх установ та організацій України та інших країн.

Програма «Сім'ю кожній дитині», започаткована фондом «Майбутнє сиріт» (м. Тернопіль), ставить на меті забезпечити кожну дитину-сироту мамою і Фонд також долучається до реалізації місцевих регіональних державних програм, які покликані розвивати, навчати та впроваджувати нові механізми виховання дітей, позбавлених батьківської опіки. Фонд

фінансово підтримує місцеві громадські ініціативи, щодо розвитку сімейних форм виховання дітей-сиріт «Різдво та Великдень у родині» (ініціатор молодіжна організація «Братерство сиріт», створення та робота служби допомоги прийомним сім'ям та їх претендентам (ініціатор «Об'єднання сиріт міста Тернополя»). Щорічно друкується 2000 екземплярів соціальної рекламних листівок, які закликають місцеву громаду до процесів усиновлення або прийомних сімей [1].

Висновки. Як бачимо, в межах саме соціальної-педагогічної підтримки здійснюється соціально-педагогічна робота з вихованцями інтернатного типу. У ході дослідження встановлено, що вихованцями закладів інтернатного типу є такі категорії дітей як, діти-сироти (батьки яких загинули або померли); діти, позбавлені батьківського піклування (батьки яких позбавлені батьківських прав, батьки яких визнані недієздатними, батьки яких відбувають покарання, батьки яких перебувають під вартою на час слідства, батьки яких знаходяться в розшуку їх органами внутрішніх справ, пов'язаним з ухиленням від сплати аліментів та відсутністю відомостей про їх місцезнаходження; батьки яких, у зв'язку із хворобою, не можуть виконувати свої батьківські обов'язки; підкинуті чи знайдені; покинуті в пологовому будинку, іншому закладі охорони здоров'я або яку відмовилися забрати з них батьки, інші родичі; батьки яких невідомі; безпритульні. При цьому виявлено, що соціально-педагогічну підтримку більшість дослідників розуміють як допомогу, сприяння; діяльності педагога, спрямована на стимулювання саморозвитку, самовиховання учня як індивідуальності. Основними суб'єктами соціально-педагогічної підтримки вихованців інтернатного типу є органи державної опіки, педагогічні колективи закладів інтернатного типу, соціальні педагоги у тому числі, чисельні фонди і товариства. Пріоритетними напрямами соціально-педагогічної підтримки даної категорії дітей є захист їх прав та інтересів, сприяння й здійснення усиновлення, організація життєдіяльності і дозвілля засобами використання програм і проектів як «Сім'ю кожній дитині», започаткована фондом «Майбутнє сиріт» (м. Тернопіль), ставить за мету забезпечити кожну дитину-сироту мамою.

ЛІТЕРАТУРА

1. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.orphansfuture.org
2. Закон України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» : від 13.01.2005 № 2342-IV [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http:// www.search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T052342.html.

3. Соціальна педагогіка : підручник / За ред. проф. А. Й. Капська. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с.
4. Чернуха Н. М. Категорія соціально-педагогічної підтримки: теорія та практика / Н. М. Чернуха // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2012. – № 6. – С. 179–182.

УДК 37.013.78:316.614.5-053.2-056.24

Н. В. Мирошниченко

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З БАТЬКАМИ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДИТИНУ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті представлено теоретичний аналіз основних проблем, з якими стикаються родини, що мають дитину з особливими потребами. Висвітлено основні напрями соціально-педагогічної діяльності в таких сім'ях.

***Ключові слова**: діти з особливими потребами, інвалідність, інвалід, соціально-педагогічна діяльність.*

Постановка проблеми. У сучасному світі захист дітей, сім'ї, забезпечення рівних можливостей та реалізації прав для всіх, особливо найуразливіших верств населення набуває пріоритетності. У світлі цього підходу, актуального й для нашої країни, допомога сім'ям, що виховують дітей з особливими потребами, є особливо важливою.

Збільшення кількості дітей з особливими потребами є великою проблемою для України. Це зумовлено низкою різноманітних екологічних, соціальних, економічних та інших чинників, що негативно впливають на загальне здоров'я населення. Крім того, відбувається розширення переліку захворювань і станів, які віднесено до інвалідності, а також розвиток медичних технологій, що дають шанс вижити багатьом дітям, які раніше помирали, проте, на жаль, це часто призводить до інвалідності. Серед

порушень фізичного характеру, що спричиняють інвалідність дітей, виділяються вроджені аномалії, захворювання органів чуття, опорно-рухового апарату, органів дихання, ендокринної системи тощо.

Основна роль сім'ї як середовища для життя, розвитку й виховання дитини, особливо для дітей з обмеженими можливостями, адже для них родина є ще й першим і основним реабілітаційним середовищем. Водночас, не можна зводити вивчення родини лише до її реабілітаційного та виховного потенціалу для дитини з особливими потребами. Сім'я – це особлива соціальна система зі специфічними зв'язками та стосунками, які вимагають цілісного підходу, або зміна стану одного з членів сім'ї впливає на його стосунки з іншими членами сім'ї та на відносини родини загалом із соціальним оточенням. Поява дитини з особливими потребами позначається майже на всіх сферах життєдіяльності родини, викликаючи потребу в підтримці та допомозі не лише для самої такої дитини, але й для сім'ї взагалі чи окремих її членів. Для успішної допомоги цим сім'ям важливо розуміти весь спектр труднощів, з якими вони стикаються. Необхідно зазначити, що особливості стану розвитку сучасного українського суспільства вносять специфіку до проблеми сімей, які виховують дітей з особливими потребами.

Аналіз актуальних досліджень. У контексті даного дослідження особливий інтерес викликають праці науковців, де розкривається значення сім'ї в розвитку дитини та обґрунтовується необхідність соціально-педагогічної підтримки родини з боку держави (Т. Алексєєнко, О. Безпалько, Л. Виготського, А. Захарової, І. Звєрєвої, В. Кан-Калика, А. Капської, С. Ковальова, В. Кравець, О. Леонтьєва, А. Макаренка, С. Рубінштейна, В. Століна, В. Сухомлинського, С. Харченка, Л. Чернікова). Соціальну допомогу, соціально-педагогічну й соціально-психологічну реабілітацію дітей з особливими потребами та їх родин розглянули у своїх дослідженнях О. Андрієнко, Н. Бастун, О. Безпалько, А. Капська, Л. Кобилянська, В. Тесленко та ін.

Отже, наукова розробка теоретичних основ і технологій соціально-педагогічної роботи з сім'ями, що виховують дитину з особливими потребами, стає актуальною в теоретичному та практичному аспектах.

Мета статті – є теоретичний аналіз основних напрямів соціально-педагогічної роботи із сім'ями, які мають дитину з особливими потребами, в сучасному українському суспільстві.

Виклад основного матеріалу. Передусім вважаємо за необхідне зазначити, що на сучасному етапі розвитку суспільства для означення людей, які мають певні фізичні вади, використовуються різні поняття, а саме: «люди з особливими потребами», «люди з обмеженими фізичними можливостями», «люди з інвалідністю», «люди з функціональними обмеженнями». У зв'язку з цим, логіка нашого дослідження вимагає теоретичного обґрунтування таких дефініцій, як: »інвалід», «люди з особливими потребами», «інвалідність».

Слово «інвалід» походить з латинської мови й означає «важкопоранений», «слабкий», «безсилий». З англійської «invalid» перекладається як «хворий», «непридатний», «неповноцінний», «непрацездатний» [2, 126].

Як науковий термін дефініція «інвалід» використовується в соціальній педагогіці й характеризує особу, що через обмеження життєдіяльності з причин фізичних, сенсорних або розумових недоліків потребує соціальної допомоги, підтримки та захисту [2, 126]. Традиційно визначаючи інвалідність людини фахівці враховують міру та якість первинного дефекту (стану чи хвороби), час настання інвалідності, вікові та статеві особливості психофізичного розвитку, міру працездатності або непрацездатності. Відповідно до цього, визначено такі групи інвалідів:

– за віком (діти-інваліди, молоді інваліди, дорослі інваліди, інваліди похилого віку);

– за походженням інвалідності (інваліди від народження або інваліди дитинства, інваліди праці, інваліди війни, інваліди за загальним захворюванням);

– за видами захворювання та обмежень (особи з розумовими обмеженнями, особи з сенсорними та фізичними обмеженнями, тобто з порушенням зору та сліпі, зі слабким слухом і глухі, з обмеженнями мовлення, глухонімі, з порушеннями опорно-рухового апарату, хворі на дитячий церебральний параліч);

– особи із внутрішніми захворюваннями, особи з нервово-психічними захворюваннями[1].

Водночас гуманізація суспільних відносин сприяла виходу проблеми інвалідності за межі вузької сфери медичної реабілітології. Це, у свою чергу, стало предметом пильної уваги та вивчення в таких галузях, як статистика, політика, освіта, економіка, педагогіка, антропологія, соціологія, демографія тощо, що дозволило розглядати феномен інвалідності через призму стосунків інваліда й суспільства.

Термін «дитина з особливими потребами» є найбільш уживаним на сьогодні в Україні й у соціальному сенсі найбільш гуманним. « Дитина з особливими потребами» – це дитина зі стійким розладом функцій організму, спричиненим захворюванням, травмою або вродженими вадами розумового чи фізичного розвитку, зумовлюють обмеження її нормальної життєдіяльності та необхідність додаткової соціальної допомоги і захисту. Проблема полягає у ставленні суспільства до таких людей і, як наслідок, у формуванні внутрішньої та зовнішньої картини світу людей із функціональними обмеженнями. Зокрема, Джон Джойнер, наголошує, що семантика слова «disabled» – недієздатний – змушує людей формувати відповідну соціальну установку щодо таких людей, що впливає і на них самих. Він пропонує називати таких людей протилежним словом «abled people» або «peopie with abilities», тобто людьми, які мають здібності, оскільки це може відіграти важливу роль у визначенні потреб таких людей і шляхів допомоги їм [2, 128]. Соціальний захист сім'ї, яка має дитину-інваліда, орієнтована не тільки на вирішення її конкретних проблем, але насамперед на зміцнення і розвиток її власного потенціалу. У цьому процесі особливо значущою стає роль соціального педагога, який повинен не тільки допомагати родині долати щоденні труднощі, але й навчати членів сім'ї способам самодопомоги та взаємодопомоги, допомагати їм будувати свій життєвий сценарій відповідно до максимально високим рівнем якості життя.

Роботу бажано будувати за такими напрямами:

– проведення психологічного діагностування сім'ї,
– розробка основних напрямків роботи,

– використання психокорекційних та психотерапевтичних прийомів, спрямованих на надання допомоги.

Соціально-педагогічна робота із сім'єю, що виховує дитину з особливими потребами – це діяльність соціального педагога, яка включає реабілітаційну та профілактичну роботу з розв'язання психолого-педагогічних проблем сім'ї; соціально-педагогічну допомогу батькам в оволодінні спеціальними знаннями щодо виховання й навчання дитини; психологічну підтримку й консультативну допомогу сім'ї; забезпечення змістовного дозвілля, відновлення сил [3].

Саме соціальний педагог, який повинен мати певний обсяг знань і практичних навичок медичної, юридичної, психолого-педагогічної, фінансово-економічної та соціально-побутової допомоги, може здійснювати багатоаспектну підтримку сімей, які мають нетипових дітей. Л. Кобилянська наголошує, що соціальна підтримка таких сімей – широкий спектр довгострокових заходів комплексного (медичного, правового, економічного, психолого-педагогічного) характеру, що спрямовані на розширення контактів сім'ї, подолання соціального виключення, залучення до суспільного життя; надання адекватної інформації про перспективи розвитку дитини та її специфічні потреби; сприяння в організації комплексної діагностики та якомога ранішого початку освітнього процесу; надання повноцінної інформації про державну та громадську підтримку, можливі пільги; сприяння спеціалістам різного фаху в складанні індивідуального реабілітаційного «маршруту» розвитку дитини; налагодження сімейного мікроклімату; організація психологічної підтримки батьків та інших членів родини; організація правової підтримки сім'ї, захист її законних прав та інтересів.

Висновки. У соціально-педагогічній практиці велика увага приділяється організації допомоги соціально незахищеним категоріям громадян, зокрема дітям з особливими потребами. Втім, державні та розроблені на їх основі регіональні програми не достатньо враховують інтереси сімей, які виховують дитину з особливими потребами. Виникають певні протиріччя між: суспільним визнанням існування проблем сімей, які виховують дитину з особливими потребами, і відсутністю реальної

допомоги особисто батькам; пропагандою активної життєвої позиції громадян і не сприянням ініціативі батьків дитини з особливими потребами у створенні власних недержавних організацій; декларуванням принципів гуманізму та існуючим негативним або байдужим ставленням до проблем таких сімей у суспільстві; потребами й інтересами батьків, що виховують таку дитину, і змістом, формами й методами роботи з їхніми сім'ями.

Залежно від низки обставин, у тому числі й ступеню адаптованості членів родини до проблем інвалідності дитини, сім'я може сприяти або гальмувати процес її реабілітації. Тому особливої актуальності набуває організація соціально-педагогічної роботи з батьками, спрямованої на підвищення рівня їх адаптації до життєвих умов, ускладнених інвалідністю дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білоус В. М. Соціально-педагогічні умови реалізації моделі комплексної медико-психолого-педагогічної реабілітації дітей-інвалідів у Луганській області / В. М. Білоус // Ціннісні пріоритети освіти у XXI столітті: інноваційний розвиток освітніх систем. – Луганськ, 2007. – Ч. 3. – С. 235–238.
2. Служби раннього втручання в Україні: шлях до інтеграції / за наук. ред. Н. А. Бастун. – К. : ІКЦ «Леста», 2005. – 184 с.
3. Соціальна педагогіка : підручник / за ред. проф. А. Й. Капської. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 468 с.

УДК 37.035:316.621-057.874:37.013.42

М. О. Савченко
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ЕКОЛОГІЧНЕ ТА МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ

У статті висвітлено основні напрями формування соціальної активності молодших школярів засобами соціально-педагогічної діяльності. Розглядаються такі напрями виховання, як екологічне та моральне.

Ключові слова: *соціальна активність, молодший шкільний вік, екологічне виховання, моральне виховання.*

Постановка проблеми. В умовах бурхливих соціальних перетворень, що відбуваються у світі, виникає гостра потреба суспільства в соціально активних членах зі стійкою особистісно значущою позицією, які вільно

орієнтуються у складній соціально-економічній та політичній ситуації, здатних ухвалювати рішення й досягати результату відповідно до поставленої мети, брати на себе відповідальність за свої вчинки, не утискаючи прав і свобод інших. Тому соціальне виховання дітей є одним із важливих факторів стабілізації суспільства. Сучасне суспільство повинно досягати двох цілей: успішності соціалізації підростаючих поколінь у сьогочасних умовах та саморозвитку людини як суб'єкта діяльності та як особистості. Пристосування людей до мінливих умов життя неможливе без засвоєння ними нової системи цінностей. Тому формування соціально-активної позиції молодших школярів є актуальною проблемою сьогодення.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема соціальної активності особистості завжди перебувала в центрі уваги дослідників. Поняття «соціальна активність» широко використовується у працях філософів, психологів, педагогів і соціологів. Різним аспектам формування соціальної активності присвячено дослідження педагогів Є. Бєлозерцева, Л. Вохминової, Б. Вульфова, О. Газмана, С. Дармодехіна, Л. Захарової, А. Зосімовського, Л. Іванова. Різні аспекти проблеми виховання соціально активної особистості розкрито у працях І. Беха, О. Чугунової, Т. Мальковської та інших. Природу та сутність феномену соціальної активності, її структуру та загальні закономірності розвитку розкрито в дослідженнях К. Абульханової-Славської, Є. Ануфрієва, О. Леонт'єва, А. Мудрика, Т. Мальковської, В. Петровського, С. Рубінштейна та інших.

Метою статті – проаналізувати особливості формування соціальної активності молодших школярів через екологічний і моральний напрями виховання.

Виклад основного матеріалу. Поняття «соціальна активність» і «соціально активна особистість» досить широко використовуються у працях філософів, психологів і педагогів, проте в науковій літературі досі не вироблено єдиного підходу в розумінні цього феномену. Поняття соціальної активності особистості розглядається В. Бехтерєвим як явище, стан особистості й водночас як її ставлення до різних аспектів життєдіяльності [2].

Дослідниця Г. Андреєва соціальну активність особистості розуміє як системну соціальну якість, у якій виявляється та реалізується рівень соціальності індивіда, тобто глибина та повнота зв'язків особистості із соціумом, рівень перетворення особистості на суб'єкта суспільних відносин [1].

Відповідно соціальну активність визначають як вихідну соціальну якість особистості, що виявляється в активному ставленні особистості до суспільства, його проблем, визначає якісні особливості свідомості та діяльності особистості.

У Соціолого-педагогічному словнику соціальна активність розглядається як форма людської діяльності. Соціальна активність – сукупність форм людської діяльності, свідомо орієнтованої на розв'язання завдань, що постають перед суспільством, класом, соціальною групою в певний історичний період. Суб'єктом соціальної активності може виступати особистість, колектив, соціальна група, шар, клас, суспільство в цілому [*5*].

Сенситивним періодом для початку формування соціальної активності особистості є молодший шкільний вік (період життя дітей від 6–7 до 11 років).

Молодший шкільний вік вважають вершиною дитинства. Дитина зберігає багато дитячих якостей – легковажність, наївність, погляд на дорослого знизу вгору. Але вона вже починає втрачати дитячу щирість у поведінці, в неї з'являється інша логіка мислення. Навчання для неї – значуща діяльність. У школі дитина набуває не лише нові знання й уміння, але певний соціальний статус. Змінюються інтереси, цінності дитини, увесь спосіб її життя [4].

Контекст даного дослідження вимагає з'ясування сутності поняття «моральне виховання». Так, моральне виховання – виховна діяльність школи, сім'ї з формування в учнів моральної свідомості, розвитку морального почуття, навичок, умінь, відповідної поведінки [3].

Моральне виховання розпочинається в сім'ї, продовжуючись у процесі соціалізації особистості. Його основу складають загальнолюдські та національні цінності, моральні норми, які є регуляторами взаємовідносин у суспільстві. Серед таких норм – гуманізм і демократизм, що відображаються

в ідеалі вільної людини з високорозвиненим почуттям власної гідності, поваги до гідності іншої людини. Моральне виховання передбачає формування в дітей почуття любові до батьків, вітчизни, правдивості, справедливості, чесності, скромності, милосердя, готовності захищати слабших, шляхетного ставлення до жінки, благородства, інших чеснот.

Дисциплінованість, організованість – суттєві ознаки моральної вихованості та культури людини. Основою дисципліни є поєднання методів переконання з метою формування свідомості й розумної вимогливості. Це суттєва передумова для опанування вміннями та навичками моральної поведінки.

Зауважимо, що основні якості моральності формуються в ранньому дитинстві на основі так званого «соціального успадкування». Вирішальною в цьому є роль батьків: їх поведінка, цілеспрямований вплив на особистість дитини. Особливо важливо задіяти в моральному вихованні можливості всіх соціальних інституцій: сім'ї, цілеспрямований вплив її на формування моральних цінностей дитини; педагогічну діяльність дошкільних виховних закладів; освітньо-виховну діяльність загальноосвітніх навчально-виховних закладів (шкіл, ліцеїв, гімназій); діяльність професійних навчально-виховних закладів (професійно-технічних училищ, вищих навчальних закладів); засобів масової інформації (радіо, телебачення, кіно, газет тощо); діяльність мистецьких закладів (театрів, музеїв, консерваторій, клубів, будинків культури тощо); соціально-виробничу діяльність громадян на підприємствах, в організаціях.

Вважаємо за необхідне наголосити на тому, що в моральному, як і будь-якому іншому, вихованні не можна абсолютизувати або недооцінювати жодного із засобів. Тільки оптимальне їх поєднання з урахуванням індивідуальних особливостей учнів забезпечить очікуваний результат. Головне – забезпечити цілеспрямованість, єдність і узгодженість дій усіх соціальних інституцій, які мають вплив на особистість.

Дотримання моральних норм співжиття потребує самоорганізації, самодисциплінованості особистості. Свідома дисципліна виявляється в суворому, неухильному виконанні суспільних принципів і норм поведінки, ґрунтується на почутті обов'язку й відповідальності [5].

Метою нашого дослідження було проаналізувати особливості формування соціальної активності молодших школярів через моральне та екологічне виховання, а тому слід з'ясувати сутність поняття «екологічне виховання». Отже, екологічне виховання – систематична педагогічна діяльність, спрямована на розвиток у людини культури, взаємодії з природою.

Завдання екологічного виховання полягає в нагромадженні, систематизації, використанні екологічних знань, вихованні любові до природи, бажання берегти та примножувати її, у формуванні вмінь і навичок діяльності в природі. Зміст його полягає в усвідомленні того, що світ природи є середовищем існування людини, тому вона має бути зацікавлена в збереженні його цілісності, чистоти, гармонії. Екологічне виховання неможливе без уміння осмислювати екологічні явища, доходити висновків щодо стану природи, виробляти способи розумної взаємодії з нею. Ці вміння учні набувають на уроках та в позаурочній діяльності. Водночас естетична краса природи сприяє формуванню почуттів обов'язку й відповідальності за її збереження, спонукає до природоохоронної діяльності, запобігання нанесенню збитків природі.

Метою екологічного виховання є формування в особистості екологічної свідомості й мислення. Передумова для цього – екологічні знання, наслідок – екологічний світогляд. Екологічну свідомість як моральну категорію потрібно виховувати в дітей з раннього дитинства.

На основі екологічного мислення та свідомості формується екологічна культура, яка передбачає глибокі знання про навколишнє середовище (природне й соціальне), екологічний стиль мислення й відповідальне ставлення до природи, уміння вирішувати екологічні проблеми, безпосередню участь у природоохоронній діяльності.

Система екологічного виховання передбачає врахування основних її аспектів: національного та регіонального підходів до вибору навчального матеріалу екологічного спрямування; гуманістичну спрямованість і зростаючу роль екологічних чинників у вирішенні глобальних проблем людства (раціонального використання природних ресурсів, забезпечення населення екологічно чистими продуктами харчування, захисту середовища

від забруднення промисловими й побутовими відходами); збереження фізичного й духовного здоров'я людини; об'єктивності в розкритті основних екологічних законів і понять, що дають підстави вважати екологію наукою, яка розвивається, намагаючись вирішувати проблеми довкілля; зв'язку між набутими екологічними знаннями й життям, розкриття їх цінності не лише у виробництві, а й у повсякденному житті людини.

Практична реалізація завдань і мети екологічної освіти в сучасній школі будується на засадах: комплексного розкриття проблем охорони природи; взаємозв'язку теоретичних знань із практичною діяльністю учнів у цій сфері; включення екологічних аспектів у структуру предметних, спеціальних узагальнюючих тем та інтегрованих курсів, які розкривають взаємодію суспільства та природи; поєднання аудиторних занять із безпосереднім спілкуванням з природою (екскурсії, трудові екологічні практикуми, польові табори тощо); використання проблемних методів навчання (рольові ігри, екологічні клуби та ін.); поєднання класної, позакласної і позашкільної природоохоронної роботи.

Висновки. Отже, соціальна активність особистості – це особистісна якість людини, яка проявляється у вияві ініціативи й відповідальності, самостійності й незалежності. Соціальна активність особистості розглядається як один із найважливіших чинників соціального розвитку, під час якого людина усвідомлює себе в суспільстві як особистість. Це сприяє засвоєнню соціальних норм і цінностей, на основі яких формуються соціальні якості особистості. Починати формувати соціальну активність особистості потрібно в молодшому шкільному віці. Одним із напрямів її формування є моральне та екологічне виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М., 1998. – 376 с.
2. Бехтерев В. М. Избранные труды по психологии личности : в 2 т. / В. М. Бехтерев. – С.Пб. : Алетейя, 1999. – Т. 2. Объективное изучение личности. – 283 с.
3. Волкова Н. П. Педагогіка: посібн. /Н. П. Волкова – К. : Академія, 2001. – 567 с.
4. Мухіна В. С. Вікова психологія / В. С. Мухіна. – М., 1999. – 456 с.
5. Соціолого-педагогічний словник / [За ред. В. В. Радула]. – К. : «ЕксОб», 2004. – 304 с.

РОЗДІЛ V. ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ: ПОШУКИ ІННОВАЦІЙНИХ РІШЕНЬ

УДК 37.035.91:316.46

Ю. І. Авраменко
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ЛІДЕРСТВО: ТЕОРІЇ ТА ТИПИ

У статті розкрито сутність поняття «лідерство». Автором зосереджено увагу на теоріях і типах лідерства, що безпосередньо впливають на формування особистості лідера.

***Ключові слова**: лідерство, лідер, теорії та типи лідерства, якості лідера.*

Постановка проблеми. Світ у XXI столітті, безсумнівно, відрізняється від попереднього сторіччя. Але й тоді, і тепер необхідні люди, які були б здатні по-новому поглянути на проблеми, вести за собою інших. Так, на перший план виходять такі важливі людські якості, як: мобільність, конкурентоспроможність. Постійна потреба суспільства в особистості, яка наділена соціально-значущими особистісними якостями, вказує на те, що проблема лідерства як була актуальною та домінувала на кожному історичному етапі розвитку людства, так і залишається відкритою на сьогоднішній день.

Швидкий розвиток суспільства, зміна правил життя, реорганізація системи освіти потребують активності, впевненості та прийняття неочікуваних рішень. Ці якості найбільш притаманні лідерам, які вміють їх використовувати. Але для розвитку звичайної особистості важливим є ознайомлення й розуміння сутності та змісту проблеми лідерства.

Аналіз актуальних досліджень. Проблему лідерства досліджували багато вчених із різних галузей науки: психологи, політологи, педагоги, а саме: М. Вебер, А. Кузьмінський, Н. Маслов, Т. Парсонс, В. Татенко, О. Тихомирова, Л. Уманський, У. Шмідт та ін. Проте, не дивлячись на численну кількість наукових розвідок з досліджуваної проблеми, недостатніми є узагальнені дослідження теоретичних основ лідерства.

Мета статті – узагальнити сутність поняття «лідерство», проаналізувати його теорії та типи.

Виклад основного матеріалу. Роздуми про природу лідерства сягають корінням у далеке минуле, оскільки людська історія завжди розглядалася як результат діяльності видатних особистостей. Протягом багатьох століть досліджуваний феномен вивчався філософами, соціологами, психологами. Унаслідок цього, точки зору щодо природи лідерства надзвичайно різноманітні.

Одні автори вважають, що причини його появи слід шукати в наявності особливих лідерських якостей у індивіда («теорія рис»). Ч. Ламброзо трактує прагнення до лідерства як параною, З. Фрейд і А. Адлер – як невроз Г. Лассуелл розглядає лідерство як спробу компенсації в умовах заниженої самооцінки. Крім того, даний феномен визначається і як прагнення подолати фізичні недоліки: низький зріст (Наполеон, Гітлер); параліч (Ф. Рузвельт). Інші наполягають на тому, що лідерів «роблять» оточуючі їх люди (теорія визначальної ролі послідовників). Лідер трактується як людина, яка найбільш успішно здійснює орієнтацію на інших людей [5, 150].

Лідерство притаманне самій природі людини та є найдавнішою формою організації життя людей, дієвим засобом вирішення життєвих питань.

Уперше слово «leader» (лідер) з’явилося в англійській мові приблизно в 1300 році. Існують різні тлумачення слова «лідер». У перекладі з англійської воно означає «лідер», «керівник», «вождь», «командир» [6, 56]. У вітчизняній соціології ***лідер*** – це член групи, здатний її очолити, показати приклад, організувати виконання завдання й визнаний у цій ролі більшістю членів групи.

Лідер із психологічної точки зору – це: 1) член групи, за яким вона визнає право приймати рішення в значущих для неї ситуаціях; 2) особистість, здатна виконувати основну роль в організації спільної діяльності та регулюванні стосунків у групі; 3) особистість, здатна впливати на окремих членів або групу загалом, спрямовувати їхні зусилля на досягнення визначеної мети [10, 111].

З педагогічної точки зору досліджуване поняття визначають А. Кузьмінський, В. Омеляненко. Так, вони розглядають ***лідера*** членом колективу, який у важливих ситуаціях здатний помітно впливати на поведінку членів колективу, виявляти ініціативу в діях, брати на себе відповідальність за діяльність колективу [4, 305].

У контексті даного дослідження вважаємо за необхідне проаналізувати типи лідерства. Отже, з погляду масштабності вирішуваних завдань Д. Алфімов виділяє такі типи лідерства: 1) політичний (державні, громадські діячі); 2) соціальний (у профспілковому русі, різних товариствах – наукових, творчих, спортивних); 3) побутовий (у сім'ї, учнівських колективах, студентських групах, об'єднаннях за інтересами) [1, 46].

В. Татенко зазначає, що досить відомою є класифікація лідерів за стилем поведінки: 1) директивний; 2) демократичний; 3) колегіальний; 4) ліберальний; 5) наставницький; 6) гнучкий; 7) догматичний [11, 13].

Сучасний дослідник Л. Уманський на основі експериментальних досліджень зафіксував такі типи лідерства в малих групах: 1) лідер-організатор; 2) лідер-ерудит; 3) лідер-ініціатор, який висуває пропозиції, що слугують початком групової дії; 4) лідер емоційного тяжіння, який відповідає соціометричній «зірці»; 5) лідер-генератор емоційного настрою групи, який впливає на груповий настрій; 6) лідер-умілець, кращий за інших, здатний виконати будь-яке групове завдання [11, 12].

У студентському середовищі лідерство може існувати в декількох формах: 1) мегалідерство – створення суспільних рухів серед молоді, активна взаємодія з існуючими рухами, партіями та суспільними організаціями; 2) макролідерство – створення певного само організаційного студентського середовища на рівні вузу або факультету; 3) мікролідерство – вплив на створення ефективного середовища, певної атмосфери в групі, направленої на виникнення прагнень у студентів до кооперації, взаємодопомоги, спільного виконання поставлених завдань; 4) індивідуальне лідерство, яке виникає на основі так званого емоційного інтелекту, що включає в себе самосвідомість, самоконтроль, мотивацію, емпатію (уміння поставити себе на місце іншого) і соціалізацію (навички роботи з людьми) [9, 119].

У процесі досліджень феномену лідерства сформувалися різні концептуальні системи, теорії, кожна з яких розглядала його під особливим кутом зору, відповідно пояснюючи його походження, сутнісні особливості, вплив на функціонування малої соціальної групи [6, 36].

Спочатку вважалося, що лідера визначають виключно вроджені фізичні та особистісні якості. Починаючи з епохи первісних людей і до початку нашої ери на першому плані були фізичні характеристики (вага, зріст тощо). Пізніше з'явилися теорії «великої людини» (або героя) [7, 93].

Ф. Гальтон пояснював феномен лідерства спадковістю. Він вважав, що вдосконалення людської природи може бути досягнуто шляхом створення на основі законів спадковості раси особливо обдарованих розумово й фізично сильних людей. Цей шлях він називав «євгенікою» [3].

М. Вебер аналізуючи проблеми лідерства ввів у широкий обіг поняття «харизма». За його класичним визначенням, харизмою називається «якість особистості, яка визнана надзвичайною, завдяки якій вона оцінюється як обдарована надприродними, надлюдськими або, щонайменше, специфічно особливими силами та властивостями, не доступними іншим людям» [2].

У засновників психологічних теорій проблема лідерства займала одне з центральних місць у дослідженнях. Е. Еріксон, З. Фрейд, Е. Фромм та ін. вважали, що у свідомості деяких людей лідер займає місце батьків. Саме він стає уособленням «Я-ідеалу» та «супер-Его», дозволяючи знайти вихід різним страхам та агресії. Варто зазначити, що в сучасній науці найбільш поширеними є теорії, у яких досліджуються поведінка або дії лідерів. Базуючись на теорії рис, поведінкові теорії прогресивно розвивають модель лідерства. Засновниками цього напряму слід вважати Г. Тарда з його концепцією наслідування (головний закон соціального життя – це наслідування лідера), Г. Лебона з ідеєю «віку мас» (натовп програмує діяльність лідера), а також З. Фрейда з психоаналітичною теорією, у якій прагнення до лідерства пояснюється сублімацією лібідо або проявом комплексу Едіпа.

Атрибутивні теорії базуються на відкритті Т. Парсонсом такого факту: у процесі спілкування індивіди є об'єктами оцінки один одного, а сам процес оцінки має певне емоційне навантаження. Звідси виходить, що

лідерством є оціночні взаємовідносини, які складаються зі сприйняття членами групи як ділових якостей лідера, так і його особистісної привабливості [12, 17].

Автори теорій обміну вважають, що соціальні взаємодії є такою формою обміну, у якій кожен індивід вносить себе як вклад у соціум, а взамін отримує весь соціум. При цьому соціальний обмін є рівним, а взаємодія – безперервною. Якщо лідер отримує високий соціальний статус, то це стає для нього винагородою, а для членів групи в такому випадку заохоченням є можливість асоціювати себе з лідером. Внесок лідера у досягнення спільної мети має бути найбільшим – лише на таких умовах група надає йому першість та повагу, а принцип зберігання рольових обов'язків рівними при цьому залишається незмінним. У таких умовах кожна зі сторін може задовольнити як власні очікування, так і очікування іншої сторони.

Схожими є трансактні теорії, які також базуються на ідеї соціального обміну. Відмінністю є акцентування уваги на прихованих його сторонах, або трансактності. Цей процес, який відбувається між лідером і членами групи протягом певного відрізку часу, передбачає взаємовплив і міжособистісне сприйняття. Лідер є корисним групі тим, що саме він визначає обставини й напрям дій, взамін отримуючи повагу.

На сучасному етапі розвитку суспільства найбільш поширеними є такі теорії лідерства, як: теорія рис, ситуаційна теорія, поведінковий підхід до проблеми лідерства, синтетична теорія. Далі розглянемо їх докладніше.

Теорія рис (особистісна теорія лідерства). Концентруючи свою увагу на вроджених якостях лідера, доводить, що ним може бути особа з певними особистісними якостями (сукупністю певних психологічних рис).

Ситуаційна теорія лідерства. Не відкидаючи теорії рис, вважає лідерство продуктом ситуації. Згідно з цими уявленнями, розв'язання завдань і спілкування в різних ситуаціях групового життя виводить на передній план конкретних індивідів, які переважають інших хоча б за однією якістю. Оскільки в конкретній ситуації актуальною є конкретна якість, то лідером стає наділений нею індивід. Вони також доводили, що людина, ставши лідером один раз, може знову виявити лідерські здібності.

Поведінковий підхід до проблем лідерства. На думку його представників, лідером стає людина, яка дотримується певного стилю поведінки. Концентруючи увагу на поведінці людини, вони часто абсолютизовували один стиль керівництва, ефективність якого залежала від конкретної ситуації: коли ситуація змінювалася, то змінювався і стиль.

Синтетична (системна) теорія лідерства. Ця теорія сформувалася на основі узагальнення напрацювань у межах попередніх підходів. Лідерство вона тлумачить як процес організації міжособистісних стосунків у групі, вважаючи лідером суб'єкта управління цим процесом. Представники цієї теорії суттєву увагу звертають при цьому на структуру особистості лідера, тривалість існування групи тощо. Власне феномен лідерства аналізують як продукт спільної групової діяльності при розв'язанні конкретного завдання, коли індивіди мають змогу виявити свою здатність організувати групу на розв'язання групової проблеми. Отже, спільна діяльність (актуальність мети, широта завдань, різноманітність умов для їх розв'язання тощо) сприяє виникненню й формуванню лідерства, появі конкретного лідера.

Висновки. Отже, лідером можна назвати людину, яка об'єднує групу людей у команду та задає їй напрямок руху, використовуючи власний життєвий досвід, харизму та творчі здібності. На сьогоднішній день виділяють такі типи лідерства: політичний, соціальний, побутовий. Також виокремлюють такі теорії лідерства: теорія рис, ситуаційна теорія, поведінковий підхід до проблеми лідерства, синтетична теорія.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алфімов Д. В. Зміст феномену «лідерські якості особистості» / Д. В. Алфімов // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. – Запоріжжя, 2010. – Вип. 11 (64). – С. 44–51.

2. Вебер М. Харизматическое господство / М. Вебер // Социологические исследования. – 1988. – № 5. – С. 139–147.

3. Давыдов В. В. Российская педагогическая энциклопедия [Електронний ресурс] / В. В. Давыдов. – М., 1999. – С. 171. – Режим доступу :

http://knigonosha.com.ua/lib/Psihologiya/Davydov_V.V./Rossiyskaya_pedagogicheskaya_enciklopediya/?page=171.

4. Кузьмінський А. І. Педагогіка у запитаннях і відповідях : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання, 2006. – 311 с.

5. Основи психології : підруч. для студ. вищ. мед. навч. закл. III–IV рівня акредитації / І. С. Вітенко, Т. І. Вітенко. – Вінниця : Нова кн., 2008. – 253 с.

6. Петровський А. В. Психологічна характеристика лідерства / А. В. Петровський, М. Г. Ярошевський // Теоретична психологія. – 2001. – С. 267–281.

7. Платон. Государство : в 4-х т. / Платон. – М. : 1994. – Т. 3. – С. 93–105.

8. Прохоренко Т. Г. Лідерство як форма самоствердження особистості в малій групі / Т. Г. Прохоренко, О. П. Зборовська, Г. А. Носирєва // Вісн. Міжнар. слов'ян. ун-ту. Сер.: Соціологічні науки. – 2008. – Т. 11, № 1. – С. 8–13.

9. Решетило В. Формування лідерських якостей студентів як відповідь на виклики сучасності / В. Решетило // Сучасні аспекти виховання студентської молоді : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Харків : ХНАМГ, 2009. – С. 119.

10. Сушик Н. Теоретичні основи формування лідерських якостей учнівської молоді / Н. Сушик // Наук. Вісник Східноєвроп. Націон. ун-ту. ім. Л. Українки. – 2013. – № 7. – С. 110–114.

11. Татенко В. Типологія лідерства / В. Татенко // Психолог. – 2006. – № 34. – С. 12–14.

12. Parsons T. The Superego and the Theory of Social Systems / T. Parsons // Working Papers in the Theory of Action. – Free Press of Glencoe, 1953. – P. 17–29.

УДК 159.9

А. В. Бабюк

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ВНУТРІШНЯ МОТИВАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті проаналізовано роль внутрішніх мотивів у професійному самовизначенні особистості. Визначено психологічні особливості мотивів. Розкрито зміст понять «мотив», «мотивація», «профорієнтація». Висвітлено результати емпіричного дослідження внутрішньої мотивації професійного самовизначення особистості.

Постановка проблеми. Для досягнення професійних цілей, успішного навчання за фахом та вибору професії виняткове значення мають мотиви. Мотиви здійснюють найбільший вплив на поведінку і діяльність людини, визначаючи їх ефективність та якість. Важливим питанням в профорієнтації є професійне самовизначення оптантів, а саме дослідження мотивів їх професійного самовизначення, адже для того, щоб вибір майбутньої професії був вдалим, індивід повинен не тільки враховувати актуальність

певної професійної діяльності, а й розуміти, що саме рухає його до вибору певної професії.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичний аналіз психологічних досліджень проблем мотивації розглядали у своїх працях, як вітчизняні (В. Асєєв, Є. Ільїн, В. Ковальов, О. Леонтьєв, Б. Ломов, А. Маркова, П. Якобсон), так і зарубіжні психологи (А. Маслоу, Х. Хекхаузен, Г. Холл). Це дозволяє стверджувати, що сьогодні у психологічній науці склалася досить чітка система знань, яка описує потребово-мотиваційну сферу особистості, її природу, механізми формування, взаємодію, структуру мотивації та різновиди мотивів.

Мета статті – дослідити внутрішню мотивацію професійного самовизначення.

Виклад основного матеріалу. У виборі професії важливу роль відіграє мотивація, тобто те, що спонукає людину до дії. Мотиви як психологічні фактори людської поведінки та діяльності посідають чільне місце у структурі особистості, пронизуючи її основні структурні утворення: спрямованість, характер, емоції, здібності, діяльність. У психологічній науці існують різні підходи до визначення мотивації. У нашому дослідженні мотиви розглядаються як «спонукання до дій, спонукальна причина дій і вчинків людини. У ролі мотивів виступають потреби, інтереси, емоції, установки» [3, 127].

Зазвичай діяльність людини, особливо професійна, спонукається не одним мотивом, а кількома. Мотиви людських дій нерозривно пов’язані з їх метою. Є різні причини, що спонукають вибрати ту чи іншу професію: зовнішні та внутрішні. Зовнішні причини пов’язані з впливом навколишнього середовища: думкою батьків, друзів, однолітків, бажанням досягти успіху або страхом осуду. За внутрішні причини людина відповідає сама – їх визначають здібності, нахили, звички і характер особистості.

У профорієнтаційній роботі вивчаючи мотиви оптантів («від лат. – той, хто обирає) – людина, яка обирає професію…» [3, 128]) насамперед потрібно визначити, що рухає вчинками людини, та чим мотивована її діяльність. Не менш важливо знати до якого типу професій оптант найбільш

схильний. Так, можна визначити чого прагне індивід (те, чого йому не вистачає в житті) і в якій сфері він намагається це здобути. Існує п'ять типів професій: »людина-людина», «людина-художній образ», «людина-знакова система», »людина-техніка» і «людина-природа» [2]. Основною відмінністю цих типів є провідна діяльність особистості.

Ми провели емпіричне дослідження в якому взяли участь 20 респондентів – студентів третього курсу, з яких 3 – юнаки і 17 – дівчат. Середній вік респондентів становить 20 років. Основними методиками дослідження були: методика Є. О. Клімова «Диференційно-діагностичний опитувальник» і тест гумористичних фраз О. Г. Шмельова та В. С. Бабіної [2, 63–73]. Дослідження проводилось на базі СумДПУ імені А. С. Макаренка. Метою дослідження було визначення внутрішньої мотивації професійного самовизначення респондентів.

Ми з'ясували, що більшість респондентів (50%) віддали перевагу професіям типу «людина – людина». Для 36% респондентів характерні професії типу «людина – художній образ», а для 14% респондентів – «людина-техніка» і «людина – знакова система» (рис. 1).

Рис.1. *Показники типів професій у загальній виборці студентів (у %)*

Ми визначили, що основним мотивом у виборі професійної діяльності для 30% респондентів є мотив досягнення високого положення в суспільстві та отримання широкого визнання за рахунок просування службовими сходами. На нашу думку, це може бути спричинене прагненням компенсувати почуття внутрішньої незадоволеності. Для 25% респондентів провідним мотивом є сімейне благополуччя, тобто в оптантів присутні об'єктивні труднощі (низький сімейний дохід, нестача житлової площі), або ж невідповідна очікуванням суб'єкта поведінка членів сім'ї;

15% респондентів визначили своїми головними мотивами – прагнення до істини, самоствердження, і другий мотив – самовіддача, і лише 10% – самозбереження і особистий матеріальний добробут.

Таблиця 1

Мотиви вибору професії

Мотиви	Кількість виборів респондентів (N=20)	
	Загальна кількість	Загальна кількість (%)
Кар'єра	6	30%
Сімейне безладдя	5	25%
Невпевненість у собі	4	20%
Самоствердження	3	15%
Агресія	1	5%
Гроші	1	5%

Отже, ми бачимо, що в переважної більшості респондентів мотиви професійного самовизначення були спрямовані на майбутнє благополуччя: високе положення і сімейне благополуччя, а найрідкіснішими є мотиви спрямовані на самозбереження (агресія) і особистий матеріальний добробут (гроші).

Висновки. Отже, внутрішні мотиви – це те, що породжується у свідомості людини самою трудовою діяльністю: розуміння її суспільної корисності, задоволення, що приносить робота, тобто результат і процес праці. Теоретико-методологічний аналіз внутрішньої мотивації професійного самовизначення особистості засвідчує наявність серед вітчизняних і зарубіжних психологів різних точок зору щодо визначення змісту наукового поняття «мотивація». Специфічність феномену внутрішньої мотивації у професійному самовизначенні пояснюється тим, що з одного боку існують певні типи професії, в яких основна відмінність – провідна діяльність, а з іншого боку – бажання особистості не просто досягти певного професійного рівня в цій діяльності, а також компенсувати за допомогою професії те, чого не вистачає в житті. Результати емпіричного дослідження показують, що для студентів третього курсу, які навчаються за спеціальністю «Практична психологія» основною мотивацією є досягнення високого положення і сімейне благополуччя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2006. – 512 с.
2. Щербакова І. М. Психодіагностика професійного самовизначення особистості : навч.- метод. посіб. / І. М. Щербакова, Г. А. Стадник. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. – 324 с.
3. Щербакова І. М. Психологія праці : теоретичні і методологічні основи наукових досліджень : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / І. М. Щербакова. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – 144 с.

УДК 159.954:159.955-057.874

Л. В. Григорчук
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті проаналізовано сутність образного мислення, особливості його організації в дітей молодшого шкільного віку, а також його психофізіологічні основи.

Постановка проблеми. Пізнавальна сфера молодших школярів характеризується інтенсивним розвитком образного мислення з поступовим переходом до понятійних форм мисленнєвої діяльності. Розвиток мислення учнів, які тільки стають на шлях нового виду діяльності, буде виявлятися в здатності до усвідомлення і розв’язання проблемних завдань.

Урахування психофізіологічних основ мисленнєвої діяльності та індивідуальних психофізіологічних особливостей зумовить удосконалення розвитку образного мислення молодшого школяра під час навчально-виховного процесу та сприятиме легкому переходу до понятійних форм мислення.

Аналіз актуальних досліджень. Питання впливу психофізіологічних основ на подальший розвиток образного мислення вже давно набуло гострої актуальності серед учених. Необхідно зазначити, що результати деяких наукових досліджень у повній мірі розкривають зв’язок психофізіологічного здоров’я з розвитком мислення, а саме: Л. С. Виготського щодо зорово-просторових уявлень, М. М. Безруких з

приводу розвитку зорового сприйняття, Н. В. Макаренко щодо індивідуальних особливостей сприйняття, а також деякі дослідження, які доводять гіпотезу, що фізіологічне благополуччя організму дитини залежить від характеру інформації, що сприймається нею. Важливо також враховувати особливості розвитку образного типу мислення, оскільки від нього залежить успішність формування подальшому понятійного мислення молодшого школяра.

Мета статті – на теоретичному рівні визначити психологічні особливості образного мислення в дітей молодшого шкільного віку, окреслити його психофізіологічну основу.

Виклад основного матеріалу. Аналіз сучасних психолого-педагогічних джерел свідчить, що образне мислення – це вид мислення, який здійснюється на основі перетворень образів сприйняття в образи-уявлення, подальшої зміни, перетворення і узагальнення предметного змісту уявлень, що формують відображення реальності в образно-концептуальній формі [2, 281].

У молодшому шкільному віці продовжується формування образного мислення та відбувається його перехід на вищій щабель розвитку. Образне мислення можна характеризувати великою «широтою поглядів», завдяки чому зберігається пошукова активність там, де з точки зору логіки ситуація не має виходу.

Психофізіологи наголошують, що образне мислення обумовлено діяльністю правої півкулі головного мозку. Зокрема, скронево-тім'яні області кори головного мозку відповідають за сприйняття та аналіз подразнень, просторову орієнтацію, розпізнавання об'єктів, організацію складних психічних процесів, таких як пам'ять та мислення. У віці 5-6 років досягають необхідної зрілості проекційні та асоціативні зони кори великих півкуль, які відповідають за процес зорового сприйняття, що забезпечує аналіз та обробку інформації. До 9-10 років зростає роль задньоасоціативних ділянок кори в зоровій функції та їх вплив на процес обробки інформації в проекційних зонах, що зумовлює перехід зорового сприйняття молодшого школяра на вищий рівень розвитку в порівнянні з

дошкільником. Пізнавальна діяльність молодших школярів має симультанний та образний характер, що зумовлено особливостями зорового сприйняття в цьому віці [3, 37–38].

У молодшому шкільному віці ще продовжується процес формування структур, які відповідають за розвиток понятійного мислення (фронтальні зони кори, які є вищими центрами регуляції психічної діяльності людини), а завершується він у підлітковому віці [4, 21].

Під час сприймання будь-якого життєвого явища в дитини виникає неперервний ланцюжок зорових, слухових та інших образів, об'єднаних просторово-часовими асоціаціями. Саме цей ланцюжок у цілому, а не той чи інший статичний образ, відображає явище, яке сприймається в його розвитку. Коли дитина знову зустрічається з тим самим явищем чи предметом, асоціативний ланцюжок образів відтворюється, збагачуючись новими варіаціями та зв'язками, набуваючи все більшої стійкості. Серед життєвих вражень, що становлять світосприймання дитини, він виділяється певною мірою як цілісна одиниця відображення дійсності. Якщо дитина згадує один з об'єднаних нею образів, то, на основі просторово-часових асоціацій, відтворюється більш-менш повний і типовий для певного предмета образ –рухомий образ цього предмета [1, 52].

Істотну роль у навчанні молодших школярів відіграє така структурна особливість образного мислення, яка зумовлена самим процесом асоціювання образів. Йдеться про конкретизацію відтворення в образі предметів знань, які надходять у результаті словесного повідомлення. Наочний образ стає рухомим в образі дитини постільки, оскільки він відображає індивідуальні особливості предмета, які легко асоціюються з такими самими індивідуальними особливостями інших предметів [5, 35].

Формування інших видів мислення цілком залежить від успішності розвитку образного мислення, від вміння створювати та оперувати мисленнєвими образами, видозмінювати їх за структурою та формою.

Висновки. Отже, образне мислення є домінуючим видом мисленнєвої діяльності молодшого школяра, оскільки його формування обумовлено саме поступовим дозріванням відповідних відділів кори великих півкуль,

удосконалення міжнейронних зв'язків у правій півкулі головного мозку. Достатній рівень розвитку образного мислення буде виступати підґрунтям для розвитку та вдосконалення понятійних форм мисленнєвої діяльності в учнів молодшого шкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Костандов Э. А. Функциональная ассиметрия полушарий и неосознаваемое восприятие / Э. А Костандов. – М. : Наука, 1983. –105 с.
2. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зінченко. – СПб. : Прайм-Єврознак, 2004. –634 с.
3. Пасічник Н. О. Особливості взаємозв'язку образного і понятійного мислення в учнів молодшого шкільного віку : дис… канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. О. Пасічник ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2015. – 281 с.
4. Симерницкая Э. Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе / Э. Г. Симерницкая. – М. : МГУ, 1985. – 190 с.
5. Сиротюк А. Л. Психофизиологические основы дифференцированного обучения школьников / А. Л. Сиротюк. – М. : Директ-Медиа, 2014. –292 с.

УДК 371.13: 159.9

Л. М. Гулакова
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ

У статті розглянуто специфіку професійного вигорання вчителів. Розкрито зміст поняття «професійне вигорання». Подано результати емпіричного дослідження, проведеного з вчителями старших класів загальноосвітньої школи.

Постановка проблеми. Інтенсивний соціальний, економічний і культурний розвиток сучасного українського суспільства істотно підвищує вимоги, що висуваються до освітян, діяльність яких спрямована на всебічний розвиток особистості дитини, створення оптимальних умов для розкриття й реалізації її потенційних можливостей, здібностей та потреб. Педагогічна діяльність перенасичена стресогенними факторами, що дозволяє стверджувати, що вона належить до найбільш напружених в емоційному плані видів праці. Одним із негативних наслідків довготривалого професійного стресу є синдром професійного вигорання.

Аналіз останніх джерел. На увагу заслуговують праці таких вітчизняних дослідників, як: Н. Амінов, О. Баранов, І. Бех, В. Бойко, О. Василькова, І. Ісаєв, Л. Колеснікова, Ю. Львов, С. Максименко, А. Маркова, Л. Мітіна, Т. Ронгинська, В. Семиченко, Е. Симанюк Т. Форманюк та ін. Серед зарубіжних дослідників варто зазначити праці: С. Джексон, М. Джехода, Х. Дж. Фрейденбергер.

Мета статті – проаналізувати особливості професійного вигорання вчителів.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах діяльність вчителя буквально насичена факторами, що викликають професійне вигорання: велика кількість соціальних контактів за робочий день, гранично висока відповідальність, недооцінка серед керівництва та колег професійної значущості, необхідність бути весь час у «формі». Основними труднощами в діяльності сучасного вчителя є емоційне напруження та страхи, що досить часто викликають стан стресу. Оскільки вчителі мають вплив на своїх учнів, то їхній стрес може викликати аналогічний стан у школярів, блокуючи розвиток їхнього таланту, здібностей.

Професійне вигорання – це синдром емоційного та фізичного виснаження, який включає як розвиток негативної самооцінки й негативного ставлення до учнів і колег, так і втрату розуміння і співчуття по відношенню до оточуючих [3]. Виділяють три основних чинники, що відіграють суттєву роль у професійному вигоранні вчителя: особистісний, рольовий і організаційний.

З розвитком «вигорання» і невротизації пов’язана значущість роботи для вчителя. Якщо робота оцінюється як незначуща, то синдром розвивається швидше, при цьому «емоційно нестійка (невротизована) людина має емоційно нестійке оціночне ставлення до праці, професійної діяльності, суб’єктів праці, тобто має низьку задоволеність працею…» [4, 190]. Основними ознаками стресового напруження є: неуважність, погіршення пам’яті, почуття втоми, підвищена невротизація, незадоволеність роботою.

Основна психологічна проблема в діяльності сучасного вчителя – це постійний стан напруженості, пов’язаний із необхідністю внутрішнього

налаштування на певну поведінку, мобілізацію всіх сил на активні й доцільні дії [1]. Синдром професійного вигорання тісно пов'язаний з тим, що робота може бути багатогодинною, що вимагає виняткової емоційної стійкості і продуктивності суб'єктів праці. Отже, синдром професійного вигорання, постає як «комплекс соматичних, психологічних, і поведінкових порушень, обумовлених емоційним перенавантаженням, що спричиняє підвищення тривожності, депресію, втрату інтересу до праці, тощо» [5, 131–132].

Вирішальну роль у запобіганні синдрому професійного вигорання має підтримка з боку колег, керівників, сім'ї, друзів. Особливо значущою є підтримка адміністрації [2]. При цьому, для працівників, при стимулюванні важливо (і це відзначається багатьма дослідниками) не абсолютна кількість винагороди, а її співвіднесення з власне витраченою працею і працею своїх колег, що позначається як справедливість.

Таке розуміння окресленої проблеми, дозволило нам провести експериментальне дослідження професійного вигорання вчителів загальноосвітньої школи. Ми отримали такі результати. За методикою діагностики професійного вигорання (К. Маслач, С. Джексон) в (адаптації Н. Є. Водоп'янової) у 57% вчителів виявлено емоційне виснаження, що свідчить про зниження емоційного фону, байдужість. У 43% опитаних спостерігається деперсоналізація, тобто неадекватне сприймання свого «Я», відчуження від себе, залежність від інших людей. За показником редукції ми встановили, що 36% вчителів мають тенденцію до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень та можливостей. Отримані дані представлено на рис. 1.

Рис. 1. *Показники ступеня професійного вигорання вчителів (у%)*

За методикою діагностики рівня «емоційного вигорання» В. В. Бойка отримані данні свідчать, що більша кількість опитаних педагогів незадоволені собою, відчувають тривогу та депресію, спостерігається емоційна замкненість, економія емоцій, низький рівень прояву емоцій. Зазначимо, що повністю сформованих фаз вигорання не виявлено, у стадії формування – у 28% вчителів, фази не сформовані в 72% опитаних.

За методикою «Оцінки власного потенціалу «вигорання» ми визначили, що деперсоналізація, тобто залежність від інших, неадекватне сприймання себе як особистості чи професіонала виявлена у 43% респондентів. Особиста задоволеність виявлена у 50% педагогів та емоційне виснаження наявне у 64% респондентів. Результати представлено на рис. 2.

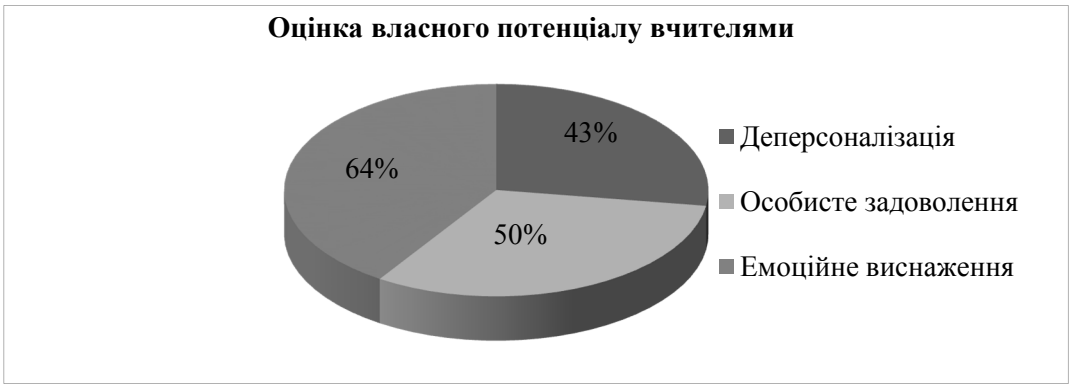


Рис. 2. *Показники оцінки власного потенціалу «вигорання» (у%)*

Узагальнюючи отримані дані можемо констатувати, що більшість вчителів мають прояви професійного вигорання в силу тих чи інших обставин (особистісних, професійних, соціальних). За результатами емпіричного дослідження, найбільш вираженими показниками професійного вигорання педагогів є емоційне виснаження, неадекватне сприйняття свого «Я», незадоволеність собою, відчуження від внутрішнього світу, байдужість, негативне оцінювання своїх професійних досягнень, здібностей, тривога, невміння виразити емоції як позитивні, так і негативні.

Висновки. Теоретико-методологічний аналіз психологічних особливостей професійного вигорання доводить, що професійна діяльність педагога визнається як одна з найбільш емоційно напружених. Це пов’язано з великою кількістю непередбачуваних і неконтрольованих комунікативних

ситуацій, із нерегламентованим режимом роботи, з високою мірою особистої відповідальності педагога, з неможливістю отримати однозначні підтвердження ефективності своєї діяльності тощо. Емоційне вигорання та синдром професійного вигорання педагогів стали проблемними явищами сучасних навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Качур О. Профілактика професійного вигорання у закладах освіти / О. Качур // Психолог, 2010. – № 40 (жовтень).– С.3–7.
2. Піговська С. Профілактика синдрому емоційного вигорання / С. Піговська // Психолог. – 2011. – № 14–15. – С. 49–54.
3. Сушенцова Л. В. Профессиональное выгорание педагога: сущность, диагностика, профилактика / Л. В. Сушенцова // Инновационная сельская школа : от идеи к результату, 2006. – С. 190–198.
4. Щербакова І. М. Задоволеність професійною діяльністю як індикатор нейротизму суб'єктів праці / І. М. Щербакова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – № 1 (45). – С. 186–192.
5. Щербакова І. М. Психологія праці : теоретичні і методологічні основи наукових досліджень: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / І. М. Щербакова. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – 144 с.

УДК 371.13: 159.9

О. О. Долгозвяга
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ

У статті проведено узагальнений аналіз результатів теоретичного та емпіричного дослідження особливостей професійного вигорання педагогів. Розкрито поняття «професійне вигорання», подано результати експериментального дослідження.

Постановка проблеми. За загальним визнанням спеціалістів педагогічна діяльність – це один із видів професійної діяльності, який найбільше деформує особистість людини. Комплекс проблем економічних (невисока заробітна плата, недостатня технічна забезпеченість тощо), а також соціально-економічних (пов'язаних із падінням престижу

педагогічної професії), робить працю вчителя надзвичайно психоемоційно напруженою, що обумовлює виникнення емоційного напруження, розвиток значної кількості професійних стресів, професійного вигорання (спричинених такими стресогенами, як: відповідальність за розвиток підростаючого покоління, активна міжособистісна взаємодія, підвищена емоційна напруженість, недостатня соціальна оцінка тощо). Сьогодні «ми є свідками парадоксальної ситуації, коли на фоні зниження на рівні суспільної свідомості показника розуміння перспективності шляху до «суспільства знань» постійно підвищуються вимоги як до суб'єктів праці освітянської галузі, так і до рівня інформатизації і технологізації освітнього середовища (відбуваються постійні кардинальні реформи освіти як соціальної інституції). Подібна ситуація вимагає від працівників освітніх закладів емоційної гнучкості, яка є інтегральною характеристикою особистості, що дозволяє їй оптимізувати свою діяльність у кризових умовах» [4]. Саме тому, на нашу думку актуальність дослідження проблеми професійного вигорання педагогів є достатньо гострою і потребує дослідження і вирішення.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема синдрому професійного вигорання знайшла своє відображення у працях зарубіжних і вітчизняних учених, присвячених дослідженню: змісту та структурі цього синдрому (Л. М. Карамушка, С. Д. Максименко); форм прояву синдрому професійного вигорання у представників різних професійних груп (Г. І. Каплан, Г. Е. Робертс, В. Є. Семеніхіна, Б. Вайт, Р. Сміт); методів діагностики (В. В. Бойко, Н. Є. Водоп'янова).

Мета статті – обґрунтувати результати емпіричного дослідження особливостей синдрому професійного вигорання у вчителів.

Виклад основного матеріалу. Одним із найважчих наслідків довготривалого професійного стресу є синдром професійного вигорання (далі: «*синдром ПВ*»). Термін «*вигорання*» був введений Х. Дж. Фреденбергером у 1974 році для характеристики психічного стану здорових людей, що знаходяться в інтенсивному і тісному спілкуванні з клієнтами для надання їм професійної допомоги [3]. Професійне вигорання (ПВ) – це синдром, що розвивається на фоні хронічного стресу,

що призводить до виснаження емоційно-енергетичних та особистісних ресурсів працюючої людини [1].

Синдром ПВ включає три основні складові: емоційну виснаженість; деперсоналізацію (цинізм); редукцію професійних досягнень. Під емоційною виснаженістю розуміється відчуття спустошеності і втоми, викликане власною роботою. Деперсоналізація передбачає цинічне відношення до роботи та до її об'єктів. Зокрема, в соціальній сфері при деперсоналізації виникає байдуже, негуманне, цинічне ставлення до людей, з якими працюють. Редукція професійних досягнень – виникнення у працівників почуття некомпетентності в своїй професійній сфері, усвідомлення неуспішності в ній [2]. Отже, «синдром ПВ» має досліджуватися, за визначенням І. М. Щербакової, як «комплекс соматичних, психологічних, і поведінкових порушень, обумовлених емоційним перенавантаженням, що спричиняє підвищення тривожності, депресію, втрату інтересу до праці, тощо» [5, 131–132].

З метою вивчення «*синдрому ПВ*» ми провели психологічне дослідження, в якому взяли участь 20 педагогів загальноосвітньої школи. Дослідження проводилося за методиками: «Діагностика рівня емоційного вигорання» (В. В. Бойка), «Визначення психічного вигорання» (А. А. Рукавишникова) та «Дослідження рівня емпатійних тенденцій» (І. М. Юсупова). Отримані результати дали можливість оцінити особливості прояву компонентів «синдрому ПВ» у педагогічних працівників.

Проаналізуємо загальні дані, за допомогою яких ми оцінили рівень розвитку компонентів «синдрому ПВ». За отриманими показниками (таблиця 1), домінуючим компонентом у «синдромі ПВ» у педагогів є резистенція. Так, 55% респондентів мають високий рівень розвитку фази резистенції, 25% – високий рівень розвитку фази напруження, при цьому у опитаних не виявлено високого рівня розвитку третього компонента «синдрому ПВ», а саме «виснаження».

Таблиця 1

Рівень розвитку компонентів синдрому «професійного вигорання»

Компоненти синдрому «професійного вигорання	Рівні розвитку компонентів синдрому «професійного вигорання», (% від загальної кількості опитаних)		
	низький	***середній***	***високий***
Напруження	35	40	25
Резистенція	25	20	55
Виснаження	10	10	0

Можна стверджувати, що розвиток «професійного вигорання» у вчителів відбувається переважно через другий компонент синдрому, що характеризується надмірним емоційним виснаженням. Спостерігається відсутність інтересу до роботи, потреби в спілкуванні: респондентам не хочеться бачити тих, з ким вони працюють, тиждень триває нескінченно; поява стійких соматичних симптомів: немає сил, енергії, особливо, в кінці тижня, головні болі вечорами, підвищена дратівливість, збільшення кількості простудних захворювань. Це підтверджується результатами дослідження за методикою «Визначення психічного вигорання» А. А. Рукавишникова, домінуючим компонентом професійного вигорання за яким є «особистісне віддалення» (45% респондентів), що проявляється в зменшенні кількості контактів з оточуючими, підвищеній дратівливості і нетерпимості в ситуаціях спілкування, негативізмі по відношенню до інших людей.

Таблиця 2

Оцінка психічного вигорання за методикою А.А. Рукавишникова

Шкали опитувальника	***% від загальної кількості опитаних***
Професійна мотивація	30
Особистісне віддалення	45
Психоемоційне виснаження	25

Учителі для того, щоб зберегти власне емоційне здоров’я та благополуччя дуже часто вдаються до тактики економії емоцій, вибудовують

захисні бар'єри на шляху виснажливого спілкування, що підтверджується результатами дослідження рівня емпатійних тенденцій, які показали, що 60% досліджуваних мають низький рівень емпатійності, 40% – нормальний рівень, високого рівня розвитку емпатійних тенденцій не виявлено.

Таблиця 3

Рівень емпатійних тенденцій за І. М. Юсупова

Рівні емпатійних тенденцій	Високий	Нормальний	Низький
Кількість опитаних у %	0	40	60

Висновки. Отримані дані дають нам можливість розкрити сутність поведінкових реакцій педагогів при виникненні «синдрому ПВ». Більшість респондентів, на наш погляд, схильні до такої захисної реакції, як «економія емоцій», що позначається на стосунках з оточенням, а також провокує редукцію професійних обов'язків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Орел В. Е. Исследование влияния содержания деятельности на удовлетворенность трудом / В. Е. Орел, И. С. Шемет // Психологические проблемы рационализации трудовой деятельности. – Ярославль, 1987. – С. 109–116.

2. Орел В. Е. Исследование феномена психического выгорания в отечественной и зарубежной психологии / В. Е. Орел // Проблемы общей и организационной психологии. – Ярославль, 1999. – С. 76–97.

3. Скугаревская М. М. Синдром эмоционального выгорания / М. М. Скугаревская // Медицинские новости. – 2002. – С.51–52.

4. Щербакова І.М. Задоволеність професійною діяльністю як індикатор нейротизму суб'єктів праці / І. М. Щербакова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – № 1 (45). – С. 186–192.

5. Щербакова І. М. Психологія праці : теоретичні і методологічні основи наукових досліджень: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / І. М. Щербакова. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – 144 с.

УДК 371.12

Я. П. Жук
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ТИПОЛОГІЗАЦІЯ КОНФЛІКТІВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ

У стаття розглянуто питання типологізації конфліктів у педагогічному колективі навчального закладу. На основі аналізу наукових джерел виокремлено та охарактеризовано види конфліктів у процесі управління навчальним закладом. Проаналізовано конструктивну та деструктивну функції конфлікту. Доведено, що конфлікт в навчальному закладі може сприяти об'єднанню або відновленню внутрішньої, якщо колективу загрожує антагонізм членів групи.

Ключові слова: *конфлікт, педагогічний колектив, види конфліктів, функції конфлікту.*

Постановка проблеми. Глобальні зміни, що відбуваються в системі загальної середньої освіти України на сучасному етапі, вимагають нових підходів до управління навчальними закладами. Передусім, високої професійної компетентності всіх учасників навчально-виховного процесу, зокрема керівників загальноосвітніх навчальних закладів. За таких умов особливого значення набуває психологічна готовність керівника освітньої установи здійснювати свою професійно-педагогічну і організаційну діяльність, ефективно управляти педагогічним колективом та запобігати виникненню конфліктних ситуацій. Як відомо, в організації навчально-виховного процесу ігнорування конфліктів чи невірно вибрана тактика в їх вирішенні, може посилити і направити конфлікт в деструктивне русло, що негативно відобразиться, на педагогічному колективі та на навчально-виховному процесі й організації трудової діяльності педагогічного колективу. Тож, для пошуку оптимальних шляхів виходу з конфліктних ситуацій актуальним постає питання розгляду видів конфліктів.

Аналіз актуальних досліджень. Питання видів конфлікту, конфліктної ситуації, рівнів і стадій конфлікту є одним із найбільш досліджених, проте не менш актуальним для сьогодення. Цій проблемі присвятили свої дослідження видатні вчені, зокрема соціологи – М. Вебер, Р. Дарендорф, Г. Зіммель, Л. Козер, К. Маркс, Т. Парсонс, Г. Спенсер, Дж. Тернер;

психологи – А. Адлер, А. Я. Анцупов, С. В. Баклановський, А. Басс, Л. Берковітц, Р. Блейк, Н. В. Грішина, М. Дойч, Д. Доллард, Т. Дуткевич, А. Здравомислов, Ф. Зімбардо, Н. Леонов, Д. Маерс, Г. Маркузе, Ч. Міллс, Дж. Мутон, Л.А. Петровська, К. Томас, К. Хорні, М. Шериф та інші.

Мета статті – виокремити та охарактеризувати види конфліктів у процесі управління навчальним закладом на основі аналізу наукових джерел.

Виклад основного матеріалу. Згідно з численними дослідженнями вчених за носіями суперечності, конфлікти поділяються на внутрішньоособистісні і соціальні [1, 93].

Носієм внутрішньоособистісного конфлікту є окрема особистість. Зміст цього конфлікту виражається в гострих негативних переживаннях особи, породжених її суперечливими прагненнями. Одна з найпоширеніших форм внутрішньоособистісного конфлікту – рольовий конфлікт: визначають як ситуацію, в якій індивід, що займає певний статус, стикається з несумісними рольовими очікуваннями і виявляється не в змозі виконувати вимоги, що пред'являються роллю [3, 30].

Внутрішньоособистісний конфлікт виникає і в результаті того, що вимоги керівництва можуть не узгоджуватися з особистими цінностями і мораллю, а також може бути відповіддю на робоче перевантаження або недовантаження. Останнє пов'язане з низьким ступенем задоволеності працею. Тому внутрішньоособистісний конфлікт є соціальним конфліктом.

Соціальний конфлікт – це «ситуація, коли сторони взаємодії переслідують якісь свої цілі, що суперечать або взаємно виключають одне одного».

Виділяють такі рівні соціальних конфліктів:

1. Міжособистісний – зіткнення між окремими індивідами в процесі їхньої соціальної і психологічної взаємодії. Найпоширеніший, виникає там, де стикаються різні школи, манери поведінки, може живитися і бажанням одержати щось, непідкріплене відповідними можливостями. В організації міжособистісний конфлікт – це, частіше за все, боротьба керівника за обмежені ресурси, капітал або робочу силу, час використовування

устаткування або схвалення проекту; це боротьба за владу, привілеї; це зіткнення різних точок зору в рішеннях проблем, різних пріоритетів.

2. Особистісно-груповий – може виникнути, якщо особистість займе позицію, відмінну від позиції групи. У процесі функціонування групи виникають групові норми, стандартні правила поведінки, яких дотримуються її учасники, але в організації люди взаємодіють безпосередньо один з одним не тільки як функціонери організації. Виникають відносини, нерегламентовані ніякими інструкціями. Дотримання групових норм забезпечує ухвалення або не ухвалення індивіда групою.

3. Міжгруповий конфлікт виражається в зіткненні інтересів різних груп, часто виникає через відсутність чіткого узгодження функцій і графіків роботи між підрозділами. Причиною може слугувати і дефіцит ресурсів: матеріалів, інформації, нового устаткування, часу, тощо.

Усі ці рівні тісно взаємопов’язані між собою. Наприклад, внутрішньоособистісний конфлікт може примусити індивіда діяти агресивно по відношенню до інших і викликати тим самим міжособистісний конфлікт.

Для організації та особистості конфлікт також поділяється за функцією на конструктивні, деструктивні і стабілізуючі, що зберігають стан особистості, діяльності, групи.

Конструктивні дії конфлікту вельми різноманітні. Так, загальновідомо, що внутрішньоособистісний конфлікт не тільки здатний негативно вплинути на особистість, але і часто служить могутнім джерелом розвитку особистості, її вдосконаленню (наприклад у вигляді відчуття незадоволеності собою). У групових і міжгрупових відносинах конфлікт може сприяти запобіганню застою (стагнації), служить джерелом нововведень, розвитку (поява нових цілей, норм, цінностей і тощо). Конфлікт, особливо на стадії конфліктної поведінки, грає пізнавальну роль, роль практичної перевірки і корекції образів ситуації, що є у сторін. Загальновідомо також, що зовнішній конфлікт може виконувати інтеграційну функцію, об’єднуючи групу перед обличчям зовнішньої небезпеки, зовнішніх проблем. Позитивна роль конфліктів полягає в тому, що вони необхідні і навіть неминучі для розвитку трудового колективу.

Причинами є звичайно недоліки в організації діяльності і управління. Вирішення такого конфлікту призводить до розвитку відносин між людьми і розвитку групи. Наслідки такого конфлікту ведуть до підвищення ефективності організації [2, 20].

До конструктивних функцій конфліктів по відношенню до основних учасників належать:

– усунення повністю або частково суперечності, що виникає через недосконалість організаційної діяльності, помилок управління, окремих працівників. Конфлікт висвічує невирішені питання, факти недостатньої діловитості і порядності;

– дозволяє більш глибоко оцінити індивідуально-психологічні особливості людей, що беруть участь у ньому, тестує ціннісні орієнтації людини, відносну силу його мотивів; виявляє психологічну стійкість до стресових чинників важкої ситуації;

– слугує джерелом розвитку особистості, міжособистісних відносин – розширює сферу і засоби взаємодії людини з оточуючими, дає новий соціальний досвід вирішення важких ситуацій;

– засіб самоутвердження особистості, формування активної позиції у взаємодії з оточуючими [4, 56].

Прояви деструктивних функцій конфлікту вкрай різноманітні. Внутрішньоособистісний конфлікт, наприклад, породжує стан психологічного дискомфорту, який породжує, у свою чергу, серію різних негативних наслідків і в крайніх випадках може призвести до руйнування особистості. На рівні групи конфлікт може порушувати систему комунікацій, взаємозв’язків, послаблювати ціннісно-орієнтаційну єдність, знижувати групову згуртованість і в результаті знижувати ефективність функціонування групи в цілому.

Наслідки такого конфлікту призводять до зниження особистої задоволеності, групової співпраці і ефективності організації. Деструктивна функція конфлікту вимагає втручання керівника. Вона починається тоді, коли взаємна незадоволеність одне одним, способами вирішення проблем, продуктивність спільної діяльності перевищує поріг терпимості, і спільна діяльність стає некерованою.

Висновки. Отже, розглянувши типологізацію конфлікту, ми дійшли висновку, що конфлікт в навчальному закладі може сприяти об'єднанню або відновленню внутрішньої єдності в тому випадку, якщо останньому загрожує ворожнеча або антагонізм членів групи. Разом з тим далеко не всі різновиди конфлікту сприятливі для навчального процесу та організації трудової діяльності педагогічного колективу. Та чи інша роль конфлікту в навчальному закладі залежить від характеру проблем і розбіжностей, що становлять предмет суперечки, а також від типу соціальної структури, в рамках якої протікає конфлікт.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акіменко О. Психологічні особливості керування педагогічним колективом / О. Акіменко // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2008. – № 2. – С. 92–98.
2. Губина Н. В. Социальная напряженность в трудовом коллективе / Н. В. Губина // Социс. – 1998. – № 11. – С. 17–26.
3. Дзюба Т. Конфліктологічна компетентність директора школи / Т. Дзюба // Шлях освіти. – 2004. – № 1. – С. 29–34.
4. Управління людськими ресурсами: філософські засади : навч. посіб. / під ред. д.ф.н., проф. В. Г. Воронкової. – К. : ВД «Професіонал», 2006. – 576 с.

УДК 371.132

В. В. Коваленко
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ВЧИТЕЛІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

У статті проаналізовано психологічні особливості стресостійкості вчителів старших класів. Визначено прояви стресу в педагогічній діяльності, особливості зниження стресостійкості педагогів, чинники, що знижують стресостійкість педагогічних працівників. Подано і проаналізовано результати експериментального дослідження особливостей стресостійкості вчителів старших класів.

Постановка проблеми. Сучасні соціальні, політичні, екологічні умови життя людини нерідко призводять до виникнення синдрому розумово-емоційного напруження – стресу. Професія вчителя вимагає значного інтелектуального напруження з метою найкращого викладання освітнього

матеріалу, яке, у свою чергу, може спричинити стресову ситуацію. Педагоги є представниками стресогенної професії, вони відрізняються дуже низькими показниками стану здоров'я. У сучасних умовах істотно зросла інтенсивність і напруженість життя і діяльності людей, відповідно збільшується частота виникнення негативних емоційних переживань і стресових реакцій, які, накопичуючись, викликають формування виражених і тривалих стресових станів. Одним з факторів, що впливає на ефективність здійснення педагогічної діяльності, є стресостійкості викладача.

Аналіз актуальних досліджень. Проблему стресостійкості в педагогічній діяльності вивчали такі вітчизняні дослідники як: К. О. Абульханова-Славська (компоненти стійкості до стресу), О. А. Баранов (психологія стресостійкості вчителя), В. О. Бодров (поняття стресостійкості вчителя), О. М. Боковіков, В. І. Журавльов, А. В. Звєрьков, Г. Зільберман (психологічні проблеми стресу і стресостійкості педагога), Н. В. Кузьміна (аналіз структури педагогічної діяльності), Л. М. Мітіна (сторесостійкість педагогів), С. В. Суботін (проблеми стресостійкості). Зарубіжні дослідники вивчали: Дж. Додсон, Р. Йеркс, У. Кеннон (методи боротьби зі стресами), Лі Канг Хі (соціально-психологічні технології формування стресостійкості), Т. Кокс (стресостійкість), Р. Лазарус (фактори стресостійкості педагога), Л. Перлін (визначення стресостійкості).

Мета статті – визначити психологічні особливості стресостійкості вчителів старших класів.

Виклад основного матеріалу. У своїй професійній діяльності вчителі потрапляють у різні стресові ситуації, вирішують проблеми, що пов'язані з навчанням, вихованням, побутовою невлаштованістю, зазнають психологічного тиску як з боку адміністрації, учнів, так і з боку батьків, переживають внутрішньо-особистісні суперечності тощо. Все це вимагає наявності такої значущої риси особистості вчителя, як стресостійкість, адже «тривалий вплив стресфакторів може значно підвищити рівень нейротизму, який, у свою чергу, позначиться на рівні професійної стенічності (працездатності стійкої до будь-яких перешкод), що спровокує астенізацію суб'єкта праці та знизить рівень задоволеності професією та професійною діяльністю [6, 187].

Стресостійкість – це загальна якість особистості, яка характеризується здатністю протистояти стресовим факторам за період часу, який необхідний для організації нових умов, в яких даний стресор не буде загрозливим [1]. Стресостійкість забезпечує високу ефективність діяльності й сприяє збереженню здоров'я людини. Зі стресостійкістю ототожнюють емоційну стійкість і здатність контролю емоцій [2].

Схильність до професійних стресів спричинюється не тільки стрес-факторами, зумовленими педагогічною діяльністю. Не меншою мірою впливають на них і конфлікти, що виникають в різних сферах особистого життя [3]. Прояви стресу в педагогічній діяльності різноманітні і поширені – це передусім фрустрованість, тривожність, виснаження, емоційне вигорання. До індивідуальних особливостей зниження стресостійкості відносяться: підвищена тривожність, агресія спрямована на себе, емоційна збудливість, песимістичне ставлення до життєвої ситуації, замкнутість, закритість. Знижують психологічну стійкість: утруднення самореалізації, сприйняття себе невдахою, внутрішньо особистісні конфлікти, тілесні розлади [5].

Зазначимо, що без сформованої стресостійкості педагог не зможе конструктивно виходити зі стресових ситуацій, ефективно розв'язувати професійні та життєві проблеми, бути соціально адаптованим. Ефективним способом захисту вчителів від професійного стресу є формування стресостійкості майбутніх учителів на етапі професійної підготовки у вищих навчальних закладах та підвищення рівня стресостійкості педагогів у процесі професійної самореалізації [4].

Експериментальне дослідження було проведено серед вчителів загальноосвітньої установи м. Суми. Психодіагностичний інструментарій склали: «Методика визначення стресостійкості та соціальної адаптації» Холмса і Раге, «Методика дослідження вольової саморегуляції» А. В. Звєрькова та Є. В. Ейдмана, методика «Оцінка рівня нервово-психічної стійкості («Прогноз» за В. О. Бодровим). Отримані результати дозволяють нам дійти таких висновків: високий ступінь опірності стресу наявний у вчителів зі стажем роботи від 12 до 23 р., низький показник виявився у педагогів з найбільшим стажем роботи (понад 35 р.) та середня (порогова) опірність стресу у вчителів зі стажем 13-15 р. Результати представлено на рис. 1.

Рис. 1. *Показники опірності стресу педагогів з різним стажем роботи (у %)*

Встановлено, що педагоги із стажем роботи від 12 до 27 років мають незадовільний рівень нервово-психічної стійкості (з рівноваги їх виводять навіть найменші подразники, при цьому спостерігається загальна незадоволеність професійною діяльністю), а задовільний показник НПС (слабо виражені ознаки стресогенних подразників) присутній лише у 33% респондентів із 13, 15 та 35-річним стажем роботи. Результати представлено на рис. 2.

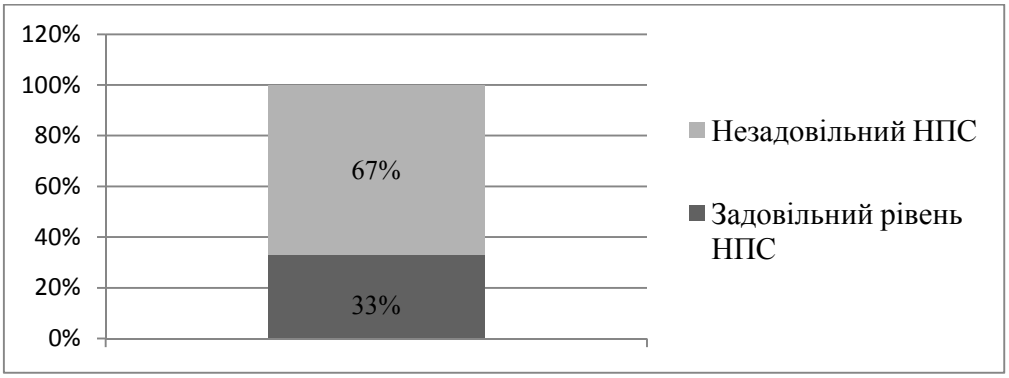


Рис. 2. *Рівень нервово-психічної стійкості педагогів старших класів (у %)*

Отримані результати свідчать, що високий рівень вольової саморегуляції мають 44% респондентів, низький рівень – 22%, тобто тримати під контролем свої емоції, вміти зосередитись, не піддаватись стресогенним факторам можуть 4-и із 9-и вчителів. Низький рівень виявлено в педагогів порівняно з невеликим стажем роботи (від 12 до 19 років).

Низький рівень саморегуляції виявлено у 24% респондентів та низький рівень наполегливості в роботі мають 44% респондента, що свідчить про наявність у них професійного та емоційного вигорання, втрачання сенсу роботи, небажання досягати кращих результатів у роботі. Результати представлено на рис. 3.

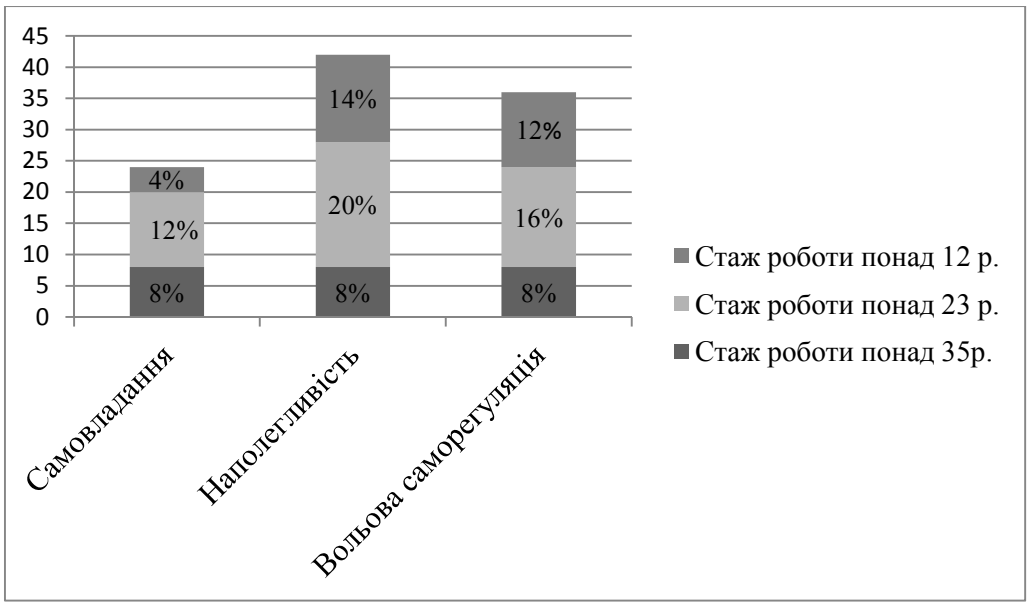


Рис. 3 *Рівні вольової саморегуляції педагогів з різним стажем роботи (у %)*

Висновки. Результати теоретичного та емпіричного дослідження психологічних особливостей стресостійкості вчителів старших класів доводять, що високе напруження, зовнішні подразники, втрата сенсу роботи по тим чи іншим причинам, багатопланова робота, неповага з боку учнів, батьків та адміністрації – все це ті чинники, що значно знижують працездатність вчителя.

Ми з'ясували, що зниження рівня опору стресу (стресостійкості) значно «молодіє». Якщо раніше стресу були підвержені переважно вчителі із стажем роботи понад 25-30 років, то на даний час цей показник значно знизився до 10 років. Найбільш схильною до стресу групою вчителів старших класів є вчителі з порівняно невеликим та достатнім стажем роботи. Вони мають незадовільний рівень нервово-психічної стійкості, низькі показники самовладання і наполегливості у роботі, низьку вольову саморегуляцію. У свою чергу, це є актуальною нагодою для інтенсивних наукових розробок психотехнологій переборення стресу і підвищення стресостійкості вчителів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В. А. Бодров. – М.: «ПЕР СЭ», 2006. – 352 с.

2. Крайнюк В. М. Психологічний аналіз понять емоційної, психологічної та стресостійкості / В. М. Крайнюк // Вісник Харківського університету. – Харків, 2004. – № 617. – С. 96-100.

3. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 300 с.

4. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Академия, 2004. – 320 с.

5. Монина Г. Б. Тренинг «Ресурсы стрессоустойчивости» / Г. Б. Монина, Н. В. Раннала. – СПб. : Речь, 2009. – 250 с.

6. Щербакова І. М. Задоволеність професійною діяльністю як індикатор нейротизму суб'єктів праці / І. М. Щербакова // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – № 1 (45). – С. 186–192.

УДК 159.947.5

І. М. Ковбаса

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ДО УСПІХУ ВЧИТЕЛІВ

У статті розглянуто особливості мотивації до успіху вчителів старших класів. Визначено поняття «успіх», «мотивація успіху». Обґрунтовано основні фактори наявності сильної мотивації педагогів до успішної діяльності. Подано результати емпіричного дослідження на виявлення особливостей мотивації до успіху вчителів старших класів із різним стажем роботи.

Постановка проблеми. Швидкі зміни в економічній, політичній і соціальній сферах притаманні сьогоднішньому суспільству, впливають і на мотиваційну сферу педагогів, перебудовують ієрархію традиційно значимих для вчителів потреб. Вона стає більш гнучкою, динамічною, варіативною. Успіх людини в будь-якій діяльності значною мірою залежить від здібностей людини і її прагнення досягти високих результатів, тобто від мотивації досягнення. Саме тому, дослідження мотивації педагогічної діяльності, набуває особливої важливості, адже за його відсутності неможливий пошук адекватної сучасним вимогам освітньої стратегії.

Аналіз актуальних досліджень. Розробкою даної проблеми займалися вітчизняні дослідники: М. І. Алексєєва, О. Г. Асмолов, Л. І. Божович, Ф. М. Гоноболін (регуляція, творча мотивація), А. О. Деркач, Є. П. Ільїн, Г. С. Костюк, С. В. Кондратьєва (мотивація професійного самовдосконалення); Л. М. Мітіна, Р. І. Хмелюк (мотиваційна готовність майбутніх вчителів) та ін. Серед зарубіжних психологів, відзначимо М. Селигман (атрибутивний

(пояснювальний) стиль), К. Двек (імпліцитна теорія інтелекту), А. Бандура (соціально-когнітивна теорія самоефективності) та ін.

Мета статті – розкрити особливості мотивації до успіху педагогічних працівників.

Виклад основного матеріалу. Мотивація як психологічне явище має різноманітні трактування. Її розуміють як сукупність факторів, що визначають поведінку, як сукупність мотивів, як спонуку, що викликає діяльнісну активність особистості та визначає її спрямованість. Узагальнюючи, можна сказати, що мотив – спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням потреб людини, а мотивація – підґрунтя вчинку [3].

У сучасній науці терміном «мотив» (мотивація, мотивуючі фактори) часто позначаються зовсім різні явища. Мотивами називають інстинктивні імпульси, або логічні потяги, а також переживання емоцій, інтереси, бажання; в загальному переліку визначень «мотиву» можна знайти і такі, як життєві цілі та ідеали [3]. Мотивація – це процес створення системи умов (мотивів), які мають вплив на поведінку людини, що регулюють інтенсивність його праці, що спонукають проявляти сумлінність, наполегливість, старанність при досягненні цілей [4]. Найбільше практичне значення мають: мотив самоствердження, мотив ідентифікації з іншою людиною, мотив влади, процесуально-змістовні мотиви, мотив саморозвитку, мотив досягнення, мотив афіляції.

Сьогодні в суспільстві сформувалася думка, що успіх – це набуття певного матеріального і соціального статусу. Інші дослідники трактують поняття «успіх» – як позитивний наслідок роботи та справи, змагання, життя тощо або значні досягнення, удача, талан. Мотивація успіху є окремо взятими послідовними мотивами і поштовхами до дії. Від цих мотивів і залежить доля людини, адже досягнувши успіху, людина йде далі, розвивається, ставить нові цілі. А зазнавши невдачі, людина зупиняється на не пройденому етапі, зациклюється, повертається назад [2]. Мотивація успіху – це мобілізація всіх ресурсів людини, концентрація уваги і дисципліна. Людина з мотивацією успіху мислить позитивно, вона орієнтована в першу чергу на успіх, на розкриття своєї особистості в

задуманих проектах, а не на уникнення невдач. Отже, мотивація досягнення успіху має позитивний характер.

У педагогічній діяльності виділяють ті ж мотиваційні орієнтації, що і в навчальній. У першу чергу, зовнішні мотиви та внутрішні мотиви (орієнтація на процес і результат своєї діяльності, особистісно-професійного росту, самоактуалізації). Специфічним мотивом виступає орієнтація на домінування, мотив влади. Як відомо, найістотнішою ознакою педагогічної діяльності є її спрямованість на іншу людину. Саме тому, головним критерієм реалізації мотивації, є репрезентування в ній інтересів іншої людини. Адже учні, як і вчитель, мають індивідуальні системи актуальних потреб і відповідних мотивів.

До основних факторів, що визначають наявність у педагогів сильної мотивації досягнення відносять: прагнення досягти високих результатів (успіхів); прагнення робити все якомога краще; вибір складних завдань і бажання їх виконати; прагнення удосконалювати себе у своїй майстерності [1]. Отже, мотиви педагогічної діяльності, умовно можна об’єднати у три групи: 1) мотиви кар’єри; 2) мотиви зацікавленості предметом; 3) мотиви зацікавленості спілкування з дітьми.

Керуючись рекомендаціями щодо проведення наукового психологічного дослідження в галузі психології праці [5], нами було проведене експериментальне дослідження мотивації до успіху педагогів загальноосвітньої школи. У ході емпіричного дослідження виявлено такі показники: за методикою діагностики мотивації до успіху (Т. Елерса), визначено, що 10% вчителів мають низький рівень мотивації до успіху; 35% респондентів отримали середній рівень мотивації до успіху; 45% вчителів мають помірно високий рівень мотивації до успіху та 10% – дуже високий рівень мотивації до успіху, що говорить про те, що більша кількість вчителів надають перевагу середньому рівню ризику, не бояться невдач. Причому, до тих учителів, хто показав помірно високий рівень відносяться педагоги зі стажем роботи від 12 до 19 років. Дані по цій методиці представляємо на рис. 1.

Рис. 1. *Показники мотивації до успіху вчителів (у %)*

За Каліфорнійським опитувальником особистості, нами були отримані наступні результати: у вчителів зі стажем роботи 12-19 років переважають такі показники: здатність до статусу, товариськість, толерантність і гнучкість відсутня. Такі дані можуть говорити про те, що педагоги, порівняно, з невеликим стажем роботи прагнуть до більш високих досягнень у професії, вони відкриті, прагнуть спілкування, але разом із тим, не вміють підлаштовуватись під ситуації та нетерплячі до певних рис інших. Педагоги зі стажем 20-23 роки вказують найбільш важливими для себе здатність до статусу, товариськість, відповідальність, незалежність, інтелектуальну ефективність, що свідчить про мотивацію до професійного зростання, відповідальність у роботі, матеріальну чи будь-яку іншу незалежність, важливість інтелекту в роботі.

Педагогічні працівники з найбільшим стажем (27-35 років) зазначають: домінування, здатність до статусу, соціальну присутність, самоприйняття, незалежність, відповідальність, соціалізацію, самоконтроль, гарне враження, відчуття благополуччя, досягнення через незалежність, інтелектуальну ефективність та жіночність. Отже, в даній категорії вчителів вказана найбільша кількість даних показників, що може свідчити про високу мотивацію в роботі, відповідальність, впевненість у собі, прийняття себе як незалежного, благополучного, успішного професіонала. Зауважимо, що нами не виявлено гнучкості – можливо, в силу віку або стажу роботи респондентів. За методикою мотивації успіху і страху невдачі отримано такі показники: 12% респондентів – мотивація до невдачі (страх невдачі), 12% – тенденція мотивації до невдачі,

44% – мотивація до успіху та 33% – мотивація до успіху (надія на успіх). Мотиваційного полюсу, яскраво не вираженого, виявлено не було. Наочно дані представлено на рис. 2

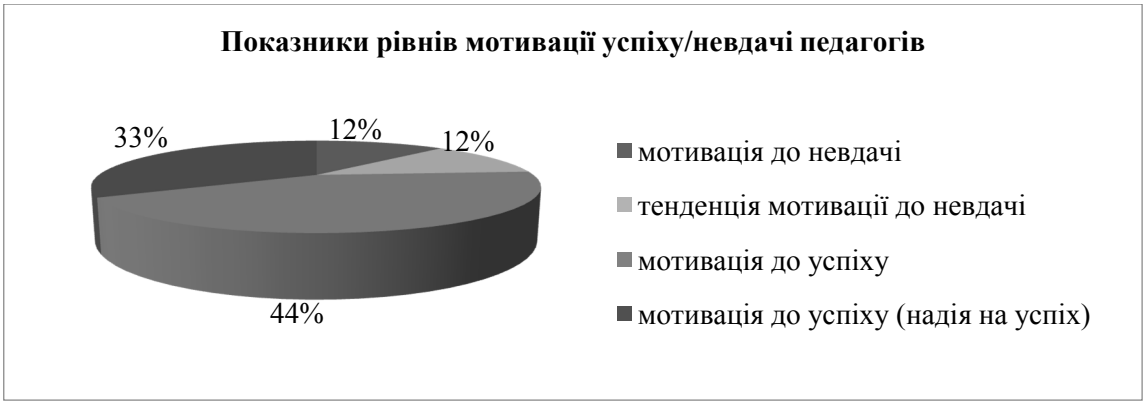


Рис. 2. *Показники рівнів мотивації успіху / невдачі педагогів (у %)*

Отже, сама природа мотивації досягнення, компоненти, що характеризують її, свідчать про те, що вона ефективно впливає на формування особистості і тому є важливим засобом реалізації професійних цілей вчителів.

Висновки. Одним із завдань системи освіти є створення умов для мотивації вчителів на те, щоб досягнути конструктивних, позитивних результатів у їх професійній діяльності. Шлях до ефективної професійної діяльності в будь-якій сфері полягає через розуміння її необхідності та мотивації людини щодо виконання своїх професійних обов’язків та прагнення до досягнення ще більших щаблів професійної майстерності. Для цього необхідно продовжувати дослідження мотивації досягнення в психолого-педагогічній теорії та практиці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бакурадзе А. Б. Мотивация труда педагогов / А. Б. Бакурадзе. – М. : Сентябрь, 2005. – 192 с.
2. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 283 с.
3. Занюк С. Психологія мотивації / С. Занюк. – К.: Ніка-Центр, 2001. – 352 с.
4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 512 с.
5. Щербакова І. М. Психологія праці : теоретичні і методологічні основи наукових досліджень: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / І. М. Щербакова. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – 144 с.

УДК 159. 955.2

І. О. Костюкова
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

РОЗВИТОК ПОНЯТІЙНОГО МИСЛЕННЯ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглянуто основні особливості розвитку понятійного мислення в молодшого школяра, розкрито поняття «понятійне мислення», визначено його специфіку.

Постановка проблеми. Особливістю розвитку когнітивної сфери дітей молодшого шкільного віку є перехід пізнавальних процесів дитини на більш високий рівень розвитку. У цей період якісно змінюються, перебудовуються всі сфери особистості дитини. Починається ця перебудова з інтелектуальної сфери, насамперед – з мислення. У вимогах нових освітніх стандартів однією з актуальних задач є формування повноцінного понятійного мислення учнів. Дитина не народжується з розвиненим понятійним мисленням, воно не дозріває саме по собі в міру дорослішання. Як показав Л. С. Виготський, понятійне мислення формується у процесі навчання, коли дитині доводиться оволодівати науковими поняттями, коли його цьому навчають у початковій школі [2 с.15].

Аналіз актуальних досліджень. Формування і засвоєння математичних, географічних, фізичних, природничих понять у процесі шкільного навчання становлять предмет численних досліджень (П. Я. Гальперін, В. О. Давидов, Г. С. Костюк, Н. О. Менчинська, Д. Б. Ельконін). У їх дослідженнях детально простежується, які саме ознаки понять, у якій послідовності, за яких умов засвоюються учнями. Наприкінці навчання в молодшій школі у дітей формується, в тій чи іншій мірі, система понять. Молодші школярі починають оперувати не тільки окремими поняттями, але й цілими класами або системами понять.

Мета статті – на теоретичному рівні визначити основні характеристики понятійного мислення в дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Мислення – психічний процес отримання знання про суттєві властивості предметів і явищ, закономірних зв'язках між ними. Знаряддям мислення є слово, мовленнєва діяльність, на основі яких формуються поняття, узагальнення, логічні побудови [1, 68]. Для підвищення продуктивності мислення учнів велике значення має оволодіння поняттями. Це питання вивчалося в двох напрямах: по-перше, у процесі засвоєння все більш складних знань і, по-друге, в процесі засвоєння найбільш раціональних способів оперування знаннями. Понятійне мислення у своїй основі має процеси обробки інформації про абстрактні поняття. А також проведення логічних умовиводів. Специфіка понятійного мислення полягає в складності побудови довгих послідовностей причинно-наслідкових зв'язків між поняттями. Формування цих зв'язків відбувається шляхом виділення певних атрибутів понять. У кожній ситуації використовуються різні атрибути одного і того ж поняття [3, 261–272].

У початковій школі дітям важко засвоювати узагальнені знання (поняття), перш за все, через складність поняття і суперечливості його природи. Кожне поняття будується на конкретних, одиничних образах; від цих образів треба відволіктися, абстрагуватися, щоб виділити сутність і висловити її у вже знайомому слові. З розвитком вмінь виділяти деякі, найбільш загальні властивості предметів і явищ, найбільш сильні й стійкі зв'язки між ними, в дитини починається становлення понятійного мислення. Поступово понятійне мислення починає включати в себе більш складні інтелектуальні операції. Понятійне мислення не з'являється саме по собі з дорослішанням дитини, а розвивається поступово під впливом шкільного навчання.

Однак формування понятійного мислення буде повноцінним лише за умови достатньо сформованого образного мислення, яке виступає підґрунтям для його розвитку. В утворенні понять беруть участь усі психічні функції, пізнавальний досвід людини, насамперед його образні, сенсорні враження. М. О. Холодна виокремила специфічні функції образів у понятійному мисленні: 1) образи дозволяють поєднувати знання, одержані людиною ззовні, через систему словесних знаків з її власним індивідуальним досвідом, який набувається у ході власної взаємодії з

навколишнім світом; 2) наявність образних компонентів у мисленні різко прискорює його перебіг; 3) завдяки образам понятійне мислення насичується емоціями і почуттями; 4) образи дають можливість робити несподівані узагальнення, викликати оригінальні асоціації, що в цілому надає мисленню рис творчого процесу [5, 24–38].

Отже, поступово образне мислення молодшого школяра досягає вищого щабля свого розвитку: дитина може оперувати як одиничними конкретними образами предметів чи явищ, так і узагальненими уявленнями, в яких об'єднані одиничні характеристики. Це зумовлює послідовний перехід до понятійного мислення. Однак повноцінне понятійне мислення в молодшого школяра ще відсутнє, воно виступає як новоутворення даного віку. Упродовж молодшого шкільного віку відбувається поступове формування структур, які відповідають за розвиток понятійного мислення. Діти цього віку, використовуючи поняття, не усвідомлюють їх зміст, а тому ще не володіють повноцінним понятійним мисленням, яке притаманне дорослим [4, 36–37].

Понятійне мислення використовує багатий арсенал розумових операцій, серед яких лише для початку можна виділити такі: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація. Виявлено, що аналіз, порівняння та узагальнення першокласники здійснюють спираючись на окремі структурні елементи предметів, виділяють яскраві, варіативні ознаки, а виділені ними суттєві ознаки не досягають абстрактно-понятійного рівня. В учнів 2-х класів аналіз та синтез є більш повними і спрямованими, на їх основі порівняння та узагальнення стають більш системними. Учням і 1-х, і 2-х класів однаково важко здійснювати переходи від часткового до загального і навпаки. У школярів 3-4-х класів спостерігається сформованість аналізу і синтезу, процес порівняння та узагальнення спирається на суттєві ознаки й структурні елементи об'єктів, які досягли абстрактно-понятійного рівня. Тому, учні 3-4-х класів часто використовують концептуальні та функціональні поняття, що вказує на достатній рівень сформованості понятійного мислення, операцій узагальнення та класифікації. Однак значна частина школярів 3-4-х класів проводять узагальнення на конкретному рівні, відчувають труднощі у виділенні суттєвих ознак [4, 152].

Висновки. Отже, понятійне мислення не є вродженою формою мисленнєвої діяльності і не розвивається само по собі. Розвиток понятійного мислення в дітей молодшого шкільного віку обумовлений рівнем розвитку образного мислення. Крім того, успішне засвоєння понять різного ступеня узагальненості залежить від специфіки навчально-виховного процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дубровинская Н. В. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии. / Н. В. Дубровинская, Д. А. Фарбер, М. М. Безруких. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 145 с.

2. Козлов Н. І. Понятійне мислення / Н. І. Козлов // Рідна школа. – 2010. – № 7. – С. 15.

3. Люблінська А. А. Дитяча психологія. Навчальний посібник для студентів педагогічних ун-тів / А. А. Люблинська. – М.: Просвіта, 1971. – 415 с.

4. Пасічник Н. О. Особливості взаємозв'язку образного і понятійного мислення в учнів молодшого шкільного віку : дис… канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. О. Пасічник ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2015. – 281 с.

5. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.

УДК 37.015.3

Я. М. Лакатош

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ПРОЯВ КОМПЛЕКСУ НЕПОВНОЦІННОСТІ У КРИЗОВІ ПЕРІОДИ ЖИТТЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті визначено сутність понять «криза», «комплекс неповноцінності», «вікові кризи». Проаналізовано прояв комплексу неповноцінності у кризові періоди життя особистості.

Постановка проблеми. Дослідження кризових періодів життя людини є дуже важливим, адже кризові періоди часто призводять до різноманітних ускладнень і загострень існуючих проблем та провокують появу нових складних ситуацій у житті людини. Такою проблемою може бути як формування комплексів, які впливають на життєдіяльність людини та відносини її з соціумом, так і посилення комплексів які вже має особистість.

Аналіз актуальних досліджень. Класифікацією життєвих криз займалися такі психологи, як: Дж. Каплан, Е. Ліндеманн, Р. Ахмеров, Ф. Василюк, Е. Еріксон, І. Кон, А. Алексеєнко, О. Донченко, В. Заіка, М. Савчин, Т. Титаренко та ін.

Мета дослідження – проаналізувати взаємозв'язок кризових періодів та комплексу неповноцінності.

Виклад основного матеріалу. Кризи вважаються нормативними, тобто необхідними для нормального процесу становлення особистості. Проте ці періоди можуть сприяти формуванню різних комплексів, зокрема зумовлювати появу комплексу неповноцінності, або посилювати його, якщо він вже наявний. Комплекс неповноцінності полягає в невпевненості людини у своїх силах, відчутті своєї непотрібності, нездатності виконувати певні завдання, нездатності налагоджувати стосунки з оточуючими людьми.

Кризові періоди є неминучими явищами в нашому житті. Намагаючись зрозуміти їх, ми, по-перше, повинні розуміти, що таке криза. «Слово «криза» походить від грецького слова «krisis», що означає рішення, результат, вихід, закінчення. Воно асоціюється більшістю людей з перехідним станом, невизначеним становищем у вирішальний момент життя. Саме як вирішальний момент важкої справи з важливими наслідками, або як досвід набутий після детального вивчення чогось, розглядається (поміж інших визначень) іменник «криза» («crisis») в іспанській мові. Не менш цікавим, на наш погляд, є етимологічне визначення китайського слова «вейцзі» (危机), яке складається з двох ієрогліфів: 危 (wei) – небезпека, як одне з кількох значень першого ієрогліфу, а також 机 (ji) – можливість, шанс, що характеризує духовну кризу як тимчасову невизначеність між реальною небезпекою кризового стану і потенційною можливістю подальшого розвитку особистості після виходу з нього» [4, 273]. Отже, кризи свідчать про завершення одного етапу становлення особистості та початок наступного.

Кризові періоди – періоди в житті людини, коли протягом відносно короткого часу виявляються різкі й суттєві психологічні зрушення і зміни особистості [5]. Кризові періоди також називають «віковими кризами».

Термін «вікові кризи» був введений Л. С. Виготським, який визначав їх як цілісні зміни особистості, які регулярно виникають при зміні стабільних періодів. Насамперед вікові кризи зумовлені виникненням новоутворень попереднього стабільного періоду, які призводять до руйнування однієї соціальної ситуації розвитку та виникнення іншої, яка адекватна новому етапу [1].

Основні вікові кризи відбуваються в період дитинства та підлітковий період. Це пояснюється тим, що на початку життя людини відбувається накопичення знань і сприйняття себе, що є умовою становлення в системі соціального та особистісного спілкування. За теорією Е. Еріксона, людина протягом життя переживає вісім психосоціальних криз, які є специфічними для кожного вікового періоду. Проте сам Е. Еріксон використовував слово «криза» тільки для визначення періоду підвищеної уразливості людини внаслідок втрати «его – інтеграції» [3].

Всі кризи, особливо в дитячому віці, сприяють утворенню комплексів. Поняття «комплекс неповноцінності» було введено австрійським психологом та психіатром А. Адлером. Комплекс неповноцінності – це сукупність негативно забарвлених уявлень людини про свою фізичну та психічну ущербність (порівняно із іншими людьми). Найчастіше це невпевненість у собі, своїх силах, нездатності виконувати певні завдання чи доручення, а також неспроможність налагодити стосунки з оточуючими людьми. Згідно з поглядами А. Адлера, формування характеру особистості відбувається в перші п’ять років життя людини. Саме в цей період дитина найсильніше відчуває на собі вплив несприятливих факторів, які й породжують комплекс неповноцінності. Згодом цей комплекс справляє істотний вплив на поведінку особистості, її активність та образ думок [2].

У якості компенсації комплексу неповноцінності, людина прагне до постійної переваги над іншими і робить акцент на тих моментах своєї діяльності, які можуть цю перевагу підкреслити, надати. Люди із комплексом неповноцінності часто відчувають невпевненість у собі та своїх діях, підвищену тривогу і вразливість. Вони бачать інтриги й глузування в тих ситуаціях, де їх немає. Якщо аналізувати виникнення цього комплексу, то

можна виявити, що в його зародженні лежить страх. Це одне із провідних почуттів на початку життя.

Діти ростуть, і в процесі їх росту та розвитку трапляються моменти слабкості, безпорадності, беззахисності і можуть виникати ситуації, у яких вони розчаровуються у своїх силах, внаслідок чого виникає почуття власної неповноцінності. Також є й інша можливість для набуття цього комплексу. Це звичка знецінювати те, що є. Але цей комплекс не завжди є патологічним станом для особистості.

Альфред Адлер вважав, що неповноцінність є нормальним, природним для людини почуттям. Він навіть сформулював афоризм: «Щоб бути повноцінною людиною, треба володіти комплексом неповноцінності». Але варто пам'ятати і про негативне значення криз. Це насамперед формування і посилення комплексів, які вже є в людини. Не обов'язково мати хворобу, фізичні вади або певні фізичні обмеження для виникнення комплексів. Серед них треба виділити комплекс неповноцінності, на основі якого утворюються нові комплекси. Наприклад, комплекс «гидкого каченяти», «комплекс невдахи», «комплекс бідняка», «комплекс переважання» та інші.

Висновки. Кризові періоди в житті людини мають велике значення. Кризи виникають на кожному віковому етапі і мають здебільшого позитивне значення. Вони сприяють утворенню нової соціальної ситуації розвитку, провідної діяльності та подальшому формуванню особистості. Відчуття неповноцінності присутнє багатьом людям. Форми його прояву та причини виникнення у кожного різні. Щоб це відчуття не стало патологією, треба цінувати себе, відзначати свої успіхи та не зациклюватися на невдачах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб. : Издательство «Союз», 2004, – 224 с.

2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии: Пер. с нем. Вступ. ст. А. М. Боковикова / А. Адлер. – М. : Фонд «За экономическую грамотность», 1995. – 96 с.

3. Щербакова І. М. Психологічний аналіз психоаналітичних практик дослідження духовності / І. М. Щербакова // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – № 1 (35). – С. 425-432.

4. Щербакова І. М. Духовна криза особистості в інтегративному вимірі / І. М. Щербакова // Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С. Д. Максименка, В. Л. Зливкова, С. Б. Кузікової. Книга 1. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – С. 272-294.

5. Яворская Ж. Х. Кризис подросткового возраста / Ж. Х. Яворская // Проблемы психического развития современного школьника / Под ред. В. В. Агеева. – Алматы : Престиж, 2003. – С. 120-124.

УДК 159.923.2

В. Д. Левіт

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ Я-КОНЦЕПЦІЇ У ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

У статті розглянуто особливості Я-концепції працівників галузі освіти, а саме – вчителів. Визначено зміст понять «професійна рефлексія», «професійна самооцінка». Проаналізовано вплив позитивної Я-концепції на професійну діяльність педагога. Подано результати експериментального дослідження особливостей Я-концепції освітян в контексті їх професійної діяльності.

Постановка проблеми. Економічна, політична та соціальна сфери життя суспільства знаходяться в постійному русі і зміні. Для того, щоб внутрішньо відповідати сучасній дійсності, педагог повинен не просто адаптуватися до нової ситуації, орієнтуючись на зовнішні норми, правила, вимоги, але і бути здатним вибудовувати власну лінію поведінки, змінювати ситуацію, змінюючись і розвиваючись при цьому. Педагогічна діяльність відноситься до тих видів діяльності, для яких необхідність виділення і урахування особливостей свого «Я» є особливо високою. Таке виділення свого «Я», становлення і розуміння себе як професіонала, є важливою умовою і характеристикою професійної готовності до педагогічної діяльності.

Для того, щоб контролювати і коригувати свій особистісний зріст педагогу необхідно постійно здійснювати рефлексію своєї поведінки, результатів професійного навчання, самовиховання тощо, тобто постійно бачити плюси і мінуси свого особистісного розвитку, – бачити себе з боку.

Аналіз актуальних досліджень. У вітчизняній та зарубіжній психології питаннями Я-концепції педагогів, учителів, викладачів займались такі

дослідники: О. М. Бобров, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, І. Я. Лернер, С. Д. Максименко, Л. М. Мітіна, В. П. Саврасов, А. В. Фурман, Л. П. Чепіга, П. О. Шавір, Е. Бернс, Е. Еріксон, У. Джемс, К. Роджерс та ін.

Мета статті – висвітлити результати емпіричного дослідження Я-концепції вчителів старших класів.

Виклад основного матеріалу. Для педагогічної діяльності проблема професійної самосвідомості набуває особливої актуальності тому, що результати діяльності педагога виражаються насамперед у результатах навчальної діяльності вихованців, а здатність аналізувати й оцінювати свою діяльність і її результати, свої професійно значущі якості безпосередньо пов'язана з ефективністю педагогічного впливу. Крім того, професійна самосвідомість є особистісним регулятором професійного саморозвитку і самовиховання освітянина.

Формування Я-концепції надає вчителю почуття професійної впевненості. На її основі оцінюється все, що відбувається в школі щодо самого себе. При цьому розрізняються оцінки: сьогоднішніх можливостей (актуальна самооцінка), вчорашніх (ретроспективна самооцінка), майбутніх досягнень (ідеальна самооцінка) і з боку інших (рефлексивна самооцінка) [5]. У професійній діяльності педагога велике значення має сформована адекватна Я-концепція, яка виступає необхідною умовою особистісного розвитку педагога, його самоактуалізації, самореалізації, і є невід'ємним компонентом педагогічної майстерності та професійної компетентності.

Педагоги із сформованою адекватною Я-концепцією більш успішно реалізують всі компоненти педагогічної діяльності: постановку завдань, контроль, самоаналіз тощо. Сформована адекватна Я-концепція педагога – це важлива умова встановлення позитивних взаємовідносин педагога з педагогічним колективом, в якому він працює: встановлення взаємодії в системі «педагог – студент, учень» і «педагог – батьки», і, нарешті, формування адекватної Я- концепції особистості і Я-концепції професіонала [1]. Зазначимо, що освітянина з позитивною Я-концепцією характеризує відчуття власної гідності та значущості, впевненості в собі як педагога, спроможність викликати до себе повагу та користуватися авторитетом, наявність гнучкого, творчого мислення, потреби до постійного самовдосконалення.

Виходячи із того, що рефлексія є самопізнанням у вигляді роздумів, спрямованих на пізнання себе [7], професійна рефлексія є психологічним механізмом, завдяки якому педагог постійно визначає рівень неузгодженості між власною думкою щодо ефективного та успішного викладача взагалі [6]. Отже, вирішальне значення має професійна самооцінка, а саме свідомі судження педагога, в яких він намагається сформулювати свою значимість, уявленнями про рівні власних досягнень, тощо [2].

Формування «Я-концепції» педагога здійснюється через поведінкові реакції, взаємодію педагога з учасниками освітнього процесу (студентами, школярами, батьками, педагогічним колективом), появу нового образу. Формування конкретного образу Я в педагога відбувається у процесі рефлексивної діяльності, що складається з декількох етапів: діагностичного, пошукового, договірного, діяльнісного, власне рефлексивного [3].

Аналізуючи результати емпіричного дослідження, можна дійти таких висновків. Самооцінка педагогів найбільшим чином є адекватною та неадекватно-завищеною, що може свідчити про позитивне само ставлення до себе як до особистості, професіонала. У вчителів з невеликим стажем роботи домінує ставлення до себе як до самостійних, впевнених у собі, але є протиріччя, бо таке ставлення до себе перетинається з вираженістю негативних емоцій в адресу свого Я, наявністю внутрішніх конфліктів, сумнівів, незгоди з собою. Педагоги вважають важливими для себе 3 сфери: сферу сім'ї, професійної діяльності та сферу дозвілля. За методикою М. Куна, Т. Макпартленда (самооцінка), отримано показники, представлені на рис. 1.

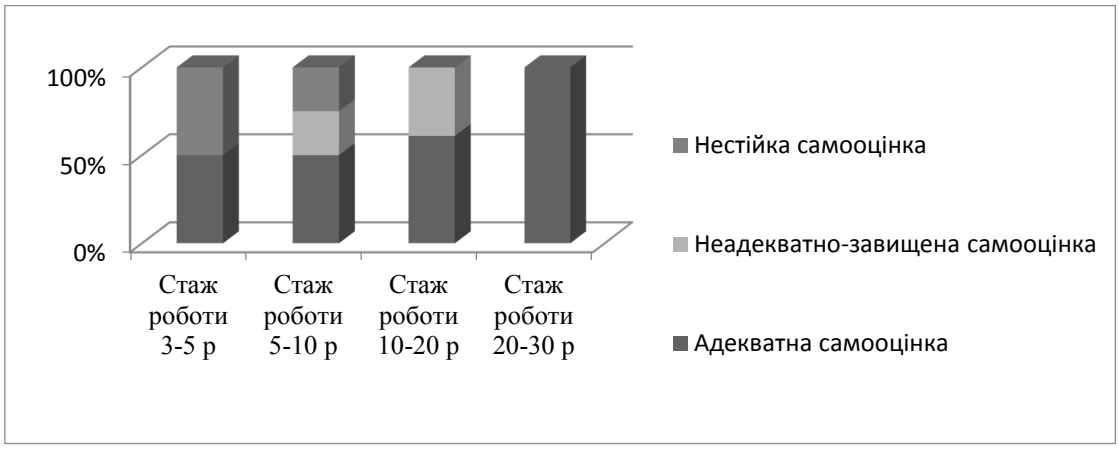


Рис. 1. *Показники самооцінки вчителів з різним стажем роботи (у %)*

За шкалою М. Розенберга, найбільша кількість опитаних нами вчителів поважають себе як людину, особистість, професіонала і намагаються робити все для того, щоб продовжувати поважати себе і далі: розвиваються, вдосконалюються у професії, духовному та інтелектуальному плані, у сфері відносин. Результати наведено на рисунку 2.

Рис. 2. *Показники самоповаги вчителів (у %)*

Отже, зроблений нами аналіз отриманих результатів експериментального дослідження дозволяє стверджувати, що: чим більшим є стаж роботи вчителя, тим більше його впевненість у тому, що він здатний викликати у інших людей пошану, симпатію. Самооцінка педагогів найбільшим чином є адекватною та неадекватно-завищеною, що може свідчити про позитивне самоставлення до себе як до особистості, професіонала. Найбільша кількість опитаних нами вчителів поважають себе як людину, особистість, професіонала і роблять все для професійного вдосконалення.

Висновки. Для педагога з позитивною Я-концепцією зазвичай характерні: почуття власної значущості, тверда переконаність у імпонуванні іншим людям в цілому, своїм вихованцям, гнучкість мислення, любов до експериментування і впровадження нових технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Роберт Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 420 с.

2. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції: навчальний посібник / О. Є. Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2004. – 310 с.

3. Дробышева О. А. Я-концепция творческого саморазвития педагога / О. А. Дробышева // Психология в России и за рубежом: материалы II междунар. науч. конф. – СПб.: Реноме, 2013. – С. 127–131.

4. Кон И. С. Категория «Я» в психологии / И. С. Кон // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2. – № 3. – С. 25–38.

5. Матвієнко П. Позитивна «Я – концепція» вчителя / П. Матвієнко // Завуч, 2003. – № 10. – С. 6–8.

6. Погребная О. С. Рефлексия как условие формирования адекватной «Я-концепции» педагога : автореф. дис. канд. психол. наук / О. С. Погребная. – Ставрополь : 2007. – 25 с.

7. Щербакова І. М. Психологія праці : теоретичні і методологічні основи наукових досліджень: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / І. М. Щербакова. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – 144 с.

УДК 37.015.3:159.947.5

В. Ю. Луговой

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОЇ СФЕРИ ПЕДАГОГІВ

У статті досліджено особливості мотиваційно-ціннісної сфери педагога. Розкрито зміст понять «мотив», «цінність», «мотивація». Проаналізовано концепції ціннісно-мотиваційної сфери особистості. Подано результати емпіричного дослідження мотиваційно-ціннісної сфери педагогів.

Постановка проблеми. Педагоги – це та категорія населення, що має особливий вплив на майбутні покоління. Тому особливо важливо, щоб їхня мотиваційна та ціннісна сфери мали гуманістичну природу. Розвиток мотиваційної сфери педагога є однією з центральних проблем педагогічної науки, справою суспільної значущості. Формування мотиваційної сфери передбачає виховання у працюючих учителів професійних ідеалів, ціннісних орієнтацій, педагогічної спрямованості. Відтак, особливої актуальності набуває проблема вивчення мотивів і цінностей педагога та утворених ціннісних орієнтацій.

Аналіз актуальних досліджень. Проблему цінностей та ціннісних орієнтацій достатньо повно розкрито в сучасній вітчизняній і зарубіжній науці. Філософський аспект цієї проблеми висвітлено в працях С. Анісімова, В. Василенка, Ф. Гогоберідзе, В. Здравомислова та ін. Представники соціологічної науки (В. Бакіров, А. Кавалеров, Н. Паніна, Ю. Саарнійт, В. Ядов) розглядають цінності суспільного життя й значення ціннісної свідомості. У психологічних дослідженнях проблема цінностей

висвітлюється в контексті розробки таких понять, як: психологічна установка (О. Асмолов, Ш. Надірашвілі, Д. Узнадзе, Ш. Чхартишвілі та ін.), психологічне ставлення (К. Волков, В. М'ясищев, Л. Фрідман та ін.), спрямованість особистості (Л. Божович).

Мета статті – висвітлити результати емпіричного дослідження мотиваційно-ціннісної сфери викладачів.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку психологічної науки, в рамках гуманістичного підходу, існує декілька поглядів на сутність ціннісної сфери особистості. Під ціннісною сферою особистості і власне під цінностями науковці розуміють значимість (Р. Лотце), особистісний смисл (Г. Олпорт), переконання (М. Рокич), структуру потреб (А. Маслоу), утворення свідомості й самосвідомості людини, в якому віддзеркалені актуальні життєві потреби, інтереси, погляди і ставлення до дійсності й себе (М. Боришевський), соціальні установки (В. Ядов), ідеал – ідея, зміст якої виражає щось значиме для людини (І. Надольний).

Вітчизняні та зарубіжні вчені довели, що мотивація, як рушійна сила людської поведінки, посідає провідне місце у структурі особистості та діяльності [3]. Мотиви визначають як сукупність усіх спонукань до дії, а мотивацію, – як систему спонукань (сукупність стійких мотивів), що зумовлюють активність людини і визначають її спрямованість [4]. Одну з найперших класифікацій цінностей запропонував Г. Олпорт, в якій він виділив шість типів цінностей: теоретичні, економічні, естетичні, соціальні, політичні, релігійні.

Для більш цілісного розуміння ціннісних орієнтацій В. Гаврилюк та Н. Трикоз виділяють чотири основні типи систем цінностей: 1) смисложиттєву систему, яка визначає цілі буття, людської сутності, цінності свободи, правди, краси, тобто загальнолюдські цінності; 2) вітальну систему – цінності збереження і підтримки повсякденного життя, здоров'я, безпеки, комфорту; 3) інтеракційну систему – цінності та судження, важливі у міжособистісному та груповому спілкуванні: гарні відносини, спокійна совість, влада, взаємодопомога; 4) соціалізаційну систему – цінності, що визначають процес формування особистості [3].

Ціннісні орієнтації є найважливішими елементами внутрішньої структури особистості, що закріплені життєвим досвідом індивіда, всією сукупністю його переживань і виконують функцію відокремлення значимого, суттєвого для даної людини від не значимого. С. Вершловський стверджує, що професійна мотивація вчителя базується на його життєвих цінностях, що обумовлюються характером педагогічної праці. Це такі альтруїстичні цінності як гордість за успіхи своїх учнів, можливість спілкуватись із ними, перебування в культурному педагогічному середовищі тощо [1]. А. Байметов називає три групи мотивів педагогічної діяльності: посадові мотиви; мотиви зацікавлення та захоплення роботою; мотиви захоплення від спілкування з дітьми («любов до дітей»). Вивчаючи мотиви педагогічної діяльності, усю їх різноманітність учений об'єднав їх у три групи: мотиви обов'язку; мотиви зацікавленості і захопленості предметом, що викладається; мотиви захопленості спілкуванням із учнями – так звана «любов до молоді» [2].

З метою вивчення мотиваційно-ціннісної сфери викладачів, нами було проведено дослідження на базі ВКНЗ СОР «Лебединське педагогічне училище імені А. С. Макаренка». Для визначення та порівняння пріоритетних цінностей викладачів ми застосували «Опитувальник цінностей» Ш. Шварца. У результаті опитування викладачів за двома частинами даної методики були отримані середні показники всіх типів цінностей – на рівні нормативних ідеалів та особистісних пріоритетів, які відображені, відповідно, в таблиці 1.

Таблиця 1

Середні показники значущості цінностей на рівні нормативних ідеалів викладачів

Типи цінностей	Середні значення
Конформність	4,15
Традиції	4,46
Доброта	4,75
Універсалізм	3,8
Самостійність	3,9
Стимуляція	2,55
Гедонізм	2,95
Досягнення	3,45
Влада	3,15
Безпека	4,55

Як видно з таблиці 1, на рівні нормативних ідеалів для викладачів (спеціальності «Дошкільна освіта») найважливішими є такі типи цінностей, як «доброта» (тобто турбота про благополуччя насамперед близьких людей), «безпека» (турбота про захищеність себе та своєї сім'ї) та «традиції» (повага і відповідальність за культурні досягнення свого народу). Наступним кроком стало застосування методики В. Котлякова «Система життєвих смислів». Результати представлено в таблиці 2.

Таблиця 2

Середні показники важливості
та рангові місця категорій життєвих смислів

Категорії життєвих смислів	Середнє значення	Ранги
Альтруїстичні	3,67	3
Екзистенційні	4, 83	8
Гедоністичні	3, 95	5
Самореалізації	3, 77	4
Статусні	4, 73	7
Комунікативні	4,1	6
Сімейні	2, 23	1
Когнітивні	3, 23	2

За даною методикою, для викладачів спеціальності «Дошкільна освіта» характерне домінування «сімейних» смислів. Крім того, рангові показники окремих смислових категорій дають змогу стверджувати, що викладачі у своєму житті також орієнтуються більшою мірою на «когнітивні» та «альтруїстичні» смисли. Ще одна методика, яку було використано при діагностуванні мотиваційно-ціннісної сфери викладачів – «Must-тест» П. Іванова та О. Колобової. Аналіз результатів даної методики дозволив з'ясувати, що на перших трьох позиціях ієрархії цінностей-цілей викладачів опинилися: прив'язаність і любов у сім'ї, здоров'я і любов до дітей, що говорить про пріоритет сімейних цінностей та сімейного благополуччя. Четверту і п'яту позицію посідають особистісне зростання та самореалізація. Шосте місце в рейтингу цінностей викладачів посідають міжособистісні контакти. Отже, для викладачів спеціальності «Дошкільна освіта», ВКНЗ СОР «Лебединське педагогічне училище імені А.С. Макаренка», що брали участь у емпіричному дослідженні, характерне домінування «сімейних» смислів,

вони у своєму житті також орієнтуються більшою мірою на «когнітивні» та «альтруїстичні» смисли.

Висновки. Професійно-ціннісні орієнтації педагога визначено як систему стійких відношень особистості до педагогічної праці, що формуються на основі усвідомлених педагогічних цінностей і втілюються в професійній діяльності, визначаючи її змістовне наповнення і шляхи досягнення професійних цілей. Професійно-ціннісні орієнтації педагога є одним з найважливіших елементів успішної професійної діяльності, оскільки: стимулюють професійно-особистісний розвиток, активізуючи внутрішні механізми особистості (потреби, інтереси, мотиви, установки, відношення); відіграють стратегічну роль у поведінці та діяльності, визначають напрями професійної діяльності. Але разом з тим, у педагогічній науці, не достатньо розкрито особливості розвитку мотиваційно-ціннісної сфери педагога в процесі його професійної діяльності. Потребують подальшого уточнення критерії, показники, рівні сформованості мотиваційно-ціннісної сфери педагога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анурин В. Ф. Ценностные ориентации и их влияние на формирование потребностей / В. Ф. Анурин // Социология высшей школы. Подготовка специалистов для народного хозяйства. Сборник науч. трудов. – Горький, 1982. – С. 116–129.

2. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования / А. Г. Асмолов. – М. : Наука, 1984. – 185 с.

3. Гаврилюк В. В. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации (поколенный подход) / В. В. Гаврилюк, Н. А. Трикоз // Социол. исслед. – 2002. – №1. – С. 96-105.

4. Щербакова І. М. Психологія праці : теоретичні і методологічні основи наукових досліджень: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / І. М. Щербакова. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – 144 с.

УДК 316.48

А. М. Овчаренко
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВНУТРІШНЬО-ОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ УЧИТЕЛІВ

У статті проаналізовано причини виникнення та визначено психологічні особливості внутрішньо-особистісних конфліктів вчителів.

Постановка проблеми. На сучасному етапі, за умов руйнування застарілої ідеології, стрімких соціально-економічних змін, коли знижується соціальний престиж праці педагога, вчителі часто не впевнені в майбутньому, переживають негативні емоційні стани, що зумовлює дисгармонійний розвиток особистості, виникнення й загострення внутрішньо-особистісних конфліктів. Невирішені внутрішньо-особистісні протиріччя можуть викликати високий рівень тривожності, зниження самооцінки та впевненості в собі, зумовлювати психотравматизацію особистості. Однак ситуація внутрішньої суперечливості та конфліктності є природною, необхідною для розвитку вчителя, так як вона може бути і джерелом внутрішньо-особистісних конфліктів, і одночасно забезпечувати механізм їх подолання, оскільки дає матеріал для рефлексії, де створюються умови для самореалізації особистості.

Аналіз наукових досліджень. На сьогодні теоретичний аналіз проблеми внутрішньо-особистісного конфлікту виявляє відсутність єдиного погляду на цей феномен. Так, проблему внутрішньо-особистісного конфлікту особистості розробляли як зарубіжні (З. Фройд, А. Адлер, К. Юнг, К. Хорні, К. Левін, Л. Фестінгер, В. Франкл та ін.) так і вітчизняні дослідники (О. Лурія, В. Мерлін, В. Мясищев, Л. Божович, В. Столін та ін.). Особливість всіх досліджень внутрішньо-особистісного конфлікту особистості полягає в тому, що цей конфлікт розглядається виходячи з розуміння особистості, що склалося в рамках певної психологічної школи. Науковці Ф. Василюк, І. Власенко, Л. Виготський, Г. Костюк, Л. Карамушка, О. Корнєєва, О. Кузьменкова, Т. Маланьїна, Л. Мітіна, В. Столін, В. Чернобровкіна та ін.

займалися дослідженням педагогічної діяльності, зокрема, проблеми внутрішньо-особистісних конфліктів вчителів.

Мета статті – проаналізувати психологічних особливостей внутрішньо-особистісних конфліктів вчителів.

Виклад основного матеріалу. Слово «конфлікт» (від лат. conflictus) в перекладі буквально означає «зіткнення». Конфлікт – це ситуація, що виникає в результаті існування суперечливих чи взаємовиключних думок, спонукань, бажань, інтересів, потреб. Внутрішньо-особистісний конфлікт визначають як неузгодженість тенденцій (оцінок, установок, стереотипів тощо) в самосвідомості особистості, що суб'єктивно переживаються та змінюють одна одну в процесі розвитку [2].

Проблема внутрішньо-особистісного конфлікту вчителів у науковій літературі представлена у вигляді різних варіантів адаптаційного конфлікту (між вимогами дійсності і власними можливостями внаслідок надмірного навантаження і стресових впливів), рольового конфлікту, спричиненого наявністю різнопланових і складних ролей (від підлеглого до лідера в колективі, від вчителя до матері); нормативного конфлікту, пов'язаного з високими стандартами вчительської діяльності, в тому числі морально-етичними; конфлікту самооцінки (неузгодженість між наявним результатом та особистими домаганнями) [1]. Важливо розуміти, що внутрішньо-особистісний конфлікт не завжди несе негативну дію, він є одним з елементів внутрішньої динаміки, який обумовлює саморозвиток особистості [4].

Аналізуючи специфіку виникнення внутрішньо-особистісних конфліктів вчителів, необхідно зазначити, що в їх основі лежить різноманітність і чисельність вимог до педагога, наявність високих професійних стандартів, соціально-нормативні очікування, значні фізичні й інформаційні навантаження (Н. Водоп'янова, О. Корнєєва, О. Кузьменкова та ін.). Виникнення конфліктів обумовлюється також індивідуально-особистісними особливостями самих учителів, рівнем розвитку та гармонійної інтегрованості їх професійно важливих якостей і характеристик, які утворюють їх копінг-ресурс (О. Бондарчук, Л. Карамушка, В. Чернобровкін та ін.) [3]. Необхіднозвернути увагу на те, що незалежно від

класифікації причин їх суть визначається значущістю для конфліктної людини. Власне, суб'єктивне ставлення, а не самі впливи визначають появу внутрішньо-особистісного конфлікту особистості [4; 5].

Експериментальною базою для проведення дослідження з метою вивчення психологічних особливостей внутрішньо-особистісних конфліктів вчителів було обрано КУ Сумська спеціалізована школа І-ІІІ ступенів № 1 імені В. Стрельченка. Респонденти: 12 вчителів молодшої та середньої ланки віком 23-53 років. У експериментальному дослідженні було використано такі методики: «Шкала реактивної та особистісної тривожності» (Ч. Спілбергер, Ю. Ханін); опитувальник PEN (Ганс і Сибілла Айзенк); «Рівень співвідношення «цінності» і «доступності» в різних життєвих сферах» (О. Фанталова) [1]. Емпіричне дослідження проводилося відповідно до загально прийнятих вимог дослідження суб'єктів праці [7].

Отже, нами отримано такі результати. За методикою «Шкала реактивної та особистісної тривожності» (Спілбергер-Ханін) визначено, що: низька тривожність присутня у 3 вчителів, що становить 25% опитуваних; помірна тривожність виявлена у 4 вчителів (33,3%), і висока тривожність спостерігається у 5 вчителів (41,7%). За опитувальником PEN Айзенка в даній групі досліджуваних виявлено 2 холерики (висока екстраверсія та високий нейротизм) – 16,6% вчителів; 3 сангвініки (висока екстраверсія і низький нейротизм) – 25% вчителів; 3 меланхоліки (висока інтроверсія та високий нейротизм) – 25% вчителів; 4 флегматики (висока інтроверсія та високий нейротизм) – 33,3% вчителів. У ході дослідження за методикою «Рівень співвідношення «цінності» і «доступності» в різних життєвих сферах» (О. Фанталова) було з'ясовано, що в мотиваційно-особистісній сфері вчителів найчастіше виявляються внутрішні конфлікти за такими напрямами: здоров'я (по 50% – 6 опитуваних), щасливе сімейне життя (по 33,3% – 4 опитуваних), матеріально забезпечене життя, любов (по 25% – 2 опитуваних).

Виявлено домінуючі внутрішні вакууми в таких сферах: активне, діяльне життя 6 досліджуваних (50%), краса природи та мистецтво – 5 досліджуваних (41,7%), цікава робота – 3 досліджуваних (25%), пізнання

(16,6%). Вважається, що такі внутрішні вакууми вказують на перенапруження психологічних ресурсів учителя у зв'язку зі значними стресовими впливами та високими професійними вимогами. На нашу думку, цей стан є передумовою внутрішньо-особистісних конфліктів у професійній діяльності вчителя.

Висновки. Можна стверджувати, що переважна більшість учителів мають внутрішньо-особистісні конфлікти. Тому доцільно вважати, що для їх вирішення треба, по-перше, встановити факт такого конфлікту, по-друге, визначити тип конфлікту та його причину, по-третє, застосувати психологічну, а іноді й психотерапевтичну та психокорекційну допомогу. При цьому необхідно пам'ятати, що внутрішньо-особистісний конфлікт дає матеріал для рефлексії, в якій створюються умови для самореалізації особистості педагога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балушок М. В. Наукові підходи до діагностики внутрішньо-особистісних конфліктів [Електронний ресурс] / М. В. Балушок. – Режим доступу : http://journals.hnpu.edu.ua/ojs/psycho/article/view/283/268.

2. Власенко І. А. Психологічні особливості внутрішньо-особистісних конфліктів вчителя на когнітивному рівні / І. А. Власенко // Науковий вісник Херсонського державного університету. – 2014. – Випуск 1. Том 1. – С. 99–109.

3. Маланьїна Т. М. Психологічні особливості подолання вчителями внутрішньо-особистісних конфліктів : автореф. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Т. М. Маланьїна. – К., 2011. – 20 с.

4. Митина Л. М. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя / Л. М. Митина, О. В. Кузьменкова // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 3-16.

5. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза / К. Хорни. – СПб.: Лань, 1997. – 240 с.

6. Шульц Д. Психология и работа / Д. Шульц, С. Шульц. – СПб.: Питер, 2003. – 560 с.

7. Щербакова І. М. Психологія праці : теоретичні і методологічні основи наукових досліджень: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / І. М. Щербакова. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – 144 с.

УДК 37.035.3-057.874 :316.2

І. С. Попова
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ПРОБЛЕМА ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ І ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ РІЗНОЇ СТАТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

У статті висвітлено важливість гендерного підходу, як основного важелю в підготовці хлопчиків і дівчаток до майбутньої професійної діяльності. Розглянуто основні феміністичні концепції, де розкрито проблему нерівності між статями в трудовому навчанні та трудовій підготовці.

***Ключові слова**: трудове навчання, трудова підготовка, гендерний підхід, гендерний компонент, рівний розподіл професійних обов'язків, концепції фемінізму.*

Постановка проблеми. У сучасних процесах суспільного життя, переходу до ринкових відносин, пошуках, спрямованих на утвердження української державності, осмислення реалій початку XXI століття, із особливою гостротою стоїть питання про підвищення ефективності трудового виховання дітей та учнівської молоді. «Національна доктрина розвитку освіти» (2002 р.) передбачає перспективи і можливості модернізації системи трудової підготовки молоді відповідно до сучасного соціально-економічного стану країни і ринку праці. У Законі України «Про освіту» (1996 р.) наголошується, що школа повинна забезпечити трудову підготовку, професійне самовизначення учнів, а тому набуття готовності до трудового життя є одним з головних завдань загальноосвітніх навчальних закладів України [4; 5; 6].

Перехід на 12-річне навчання, на нові зміст і структуру освіти зумовлює необхідність здійснення якісних змін у організації трудового виховання учнів та формуванні в них потреби у праці й оволодінні певними професіями, зокрема з урахуванням гендерної рівності [7].

Аналіз актуальних досліджень. Трудова підготовка підростаючого покоління постійно знаходила відображення у працях визначних педагогів XIX–XX століття (П. Блонський, Д. Дьюї, О. Захаренко, Г. Кершенштейнер, А. Лай, А. Макаренко, В. Сухомлинський, І. Ткаченко, К. Ушинський, С. Шацький та ін.).

Загальнотеоретичні підходи до розв'язання проблем трудового навчання і виховання представлено в дослідженнях науковців XXI століття: П. Атутова, В. Мадзігона, В. Полякова, В. Сидоренка, В. Симоненка, Г. Терещука, Д. Тхоржевського, С. Чистякової та ін. Окремі аспекти трудового навчання і виховання учнів вивчали І. Волощук, Й. Гушулей, О. Коберник, В. Мадзігон, В. Оржеховська, Л. Оршанський, В. Стешенко та ін. Проблеми організації навчальної праці, інтеграції трудового навчання з іншими навчальними дисциплінами висвітлено в працях В. Вдовиченка, Л. Денисенко, Г. Левченка, В. Тименка та ін. [2].

Історію становлення і розвитку в школах України кінця XIX – XX століття трудової підготовки учнів відображено в дослідженнях В. Бондаря, А. Вихруща, С. Дем'янчука, Н. Калініченко, М. Кареліна, В. Кухарського, М. Левківського, С. Мазуренко, В. Нечипорук, В. Рака, Т. Сороки та ін. [2, 36].

Деякі аспекти трудової підготовки молоді подано у дослідженнях, в яких висвітлено спадщину видатних педагогів, діяльність яких спрямовувалася на організацію ефективної трудової підготовки підростаючого покоління (Н. Дічек, А. Іванко, С. Карпенчук та ін.); схарактеризовано окремі компоненти трудової підготовки (О. Бєлошицький, І. Ковальова, О. Колодійчук, В. Макарчук та ін.); розглянуто системи освіти зарубіжних країн (Н. Абашкина, Н. Балацька, Р. Сойчук, Н. Костенко, Н. Кравець, М. Сметанський, Л. Фаннінгер та ін.); проаналізовано підготовку вчителів праці (М. Корець, В. Кузьменко, Є. Кулик та ін.); осмислено організацію трудового навчання та виховання учнів у сучасних загальноосвітніх школах України (Й. Гушулей, В. Мадзігон, Є. Павлютенков та ін.) [4].

В останні десятиріччя науковцями виконано ряд історико-педагогічних досліджень, пов'язаних з освітою жіноцтва та трудовою підготовкою дівчат у різні етапи історії України. Низку праць присвячено становленню і розвитку науково-педагогічної думки та освіти в Україні та її регіонах (В. Вихрущ, Л. Вовк, Н. Гупан, Т. Завгородня, І. Зайченко, С. Золотухіна, М. Євтух, В. Кравець, В. Курило, І. Курляк, Т. Лутаєва, О. Попова, Л. Рябовол, О. Сухомлинська, Т. Тхоржевська, М. Ярмаченко та

ін.). Їх аналіз дозволяє отримати інформацію про те, яку освіту отримували дівчата в різні історичні періоди, які вміння і навички в них формувалися, як здійснювалася їхня підготовка до трудової діяльності [8].

Значну цінність для нашого дослідження мають праці з історії розвитку освіти дівчат та ґендерної проблематики. Це історико-педагогічні роботи (О. Аніщенко, І. Волкова, Л. Єршова, О. Кісь, Л. Применко та ін.), а також науковий доробок, присвячений історії жіночого руху в Україні, ґендерної соціалізації, ґендерного виховання, міжстатевих стосунків, статевого виховання тощо. (М. Зубілевич, Г. Лактіонова, З. Нагачевська та ін.) [8, 101].

Мета статті – висвітлити теоретичні підходи до трудового навчання і трудової підготовки учнів різної статі в педагогічній науці з позиції гендерного підходу.

Виклад основного матеріалу. Нині український педагогічний соціум гостро потребує нових механізмів пізнання і перетворення дійсності, адже національний освітній простір, що віддзеркалює гендерну стратифікацію суспільства, демонструє на сьогодні дисбаланс і гендерну асиметрію чоловічих та жіночих практик, дискримінаційне становище жінок.

Це вимагає розробки і регламентації такої наукової парадигми теоретичних пошуків, яка б могла: по-перше, збалансувати гендерну дискримінацію і асиметрію в педагогічному соціумі; по-друге, забезпечити відсутність ієрархії та нерівності «чоловічого» і «жіночого»; по-третє, дозволила б досліджувати дійсність із позицій толерантності, гармонізації статево-рольової взаємодії, паритетних і збалансованих відносин між статтями, їх конструктивного і консенсусного співіснування [3].

На сьогодні таким методологічним напрямом теоретичного пізнання й інструментом практичного перетворення освітніх процесів є гендерний підхід. Назва «гендерний» походить від поняття «гендер» (англ. gender – «стать»; лат. genus – «рід») – соціально-біологічна характеристика, через яку визначаються поняття «чоловік» і «жінка» [11], передбачає врахування психосоціальних і соціокультурних ролей чоловіка і жінки як особистостей, на відміну від статі, яка позначає тільки біологічні відмінності [3].

Позиціонуючи нову етику наукового пізнання, в якій «…необхідними стають вимоги відкритості до нового і незвичного, а також терпимість до відмінностей між людьми» [1], гендерний підхід виступає своєрідним результатом соціального замовлення суспільства, викликом на його модернізаційні процеси, що потребували «…реконструкцій індивідуального, родинного, суспільного і державного співжиття статей» [9, 17], розширення жіночого соціуму не лише в межах національних, а й світових масштабів. За визначенням ООН, гендерний підхід – це «… процес оцінки будь-якого заходу, що планується, з точки зору його впливу на жінок і чоловіків, а також законодавства, стратегій і програм в усіх галузях і на всіх рівня [3].

Нині гендерний складник досить міцно «вжився» і розвинувся практично у всіх галузях вітчизняних наук – від філософії, соціології, історії, релігієзнавства, культурології, психології до економіки, правознавства, сфери політики, державного керівництва тощо, а сам гендер став необхідним базовим конструктом (нарівні із такими стратифікаційними категоріями, як «клас», «раса», «етнічність») усіх перетворень суспільного життя, невід'ємними учасниками якого є жінка і чоловік як соціокультурні статі.

Інтегрування гендерного підходу в національний освітній простір закріплюється діючою законодавчою базою, зокрема Закон України «Про забезпечення рівних прав та можливостей для жінок і чоловіків» (№ 2866 – IV від 8 вересня 2005 р.) у 5 розділі статті 21 розкриває сутність гендерних ініціатив в освітній практиці таким чином: «Навчальні заклади забезпечують: рівні умови для жінок і чоловіків під час вступу до навчальних закладів, рівні умови оцінки знань …; підготовку та видання підручників, навчальних посібників, вільних від стереотипних уявлень про роль жінки і чоловіка; виховання культури ґендерної рівності, рівного розподілу професійних і сімейних обов'язків тощо».

З метою подолання гендерної асиметрії і розбалансованості освітнього простору «феміністська педагогіка» (Г. Бреслав, А. Мішель, Б. Хасан та ін.), як один із напрямів критичної педагогіки, центрує увагу на гендерних відносинах, критиці сексистських проявів і маскуліноцентрованої системи освіти як «контрольованої чоловіками для чоловіків, де вважається

важливим той досвід і передаються ті знання, що відбивають чоловічу історію, чоловічі ідеї, цінності й культуру» (Д. Спенсер) [10].

Найбільш впливовими і значущими методологічними теоріями фемінізму в педагогічній практиці були: концепція ліберального фемінізму або «фемінізму рівності» (Д. С. Міль, С. Оукін, Дж. Річардс, Е. Россі, Е. К. Стентон, Б. Фрідан та ін.) – передбачає зрівняння в правах, можливостях і шансах усіх суб'єктів навчально-виховного процесу (одержання освіти, доступність шкіл різного профілю, можливість вивчати однакові предмети, складати на паритетних правах іспити тощо) незалежно від статі і раси; «…не має вагомих причин для того, щоб хлопці не вчились готувати, а дівчатам не можна було грати у футбол» − так стверджують представники цієї феміністської течії [9, 479].

Концепція соціал-фемінізму (А. Бебель, М. Бекстон, С. Бовуар, О. Колонтай, Дж. Мітчел, Х. Хартман, К. Цеткін та ін.) – ґрунтується на марксистських ідеях щодо експлуатації і пригнічення у праці, що розглядається крізь призму класової боротьби пролетаріату і звільнення трудящих мас у результаті соціалістичної революції.

У цьому контексті призначення освітніх закладів полягало в тому, щоб «…відтворювати сегреговану робочу силу, ...внаслідок чого хлопці та дівчата соціалізуються і вчаться виконувати різні ролі в сексистському капіталістичному суспільстві» [9, с. 480]. Звільнення від такої дискримінації і рівність прав соціал-феміністи убачали передусім у подоланні класової нерівності. Ліберальний фемінізм і соціал-фемінізм акцентуючи увагу на загальносуспільних проблемах, позиціонують екзистенційні принципи побудови егалітарної освітньої системи, виступають за паритетність прав, можливостей і шансів усіх суб'єктів педагогічного простору.

Натомість концепція радикального фемінізму (М. Віттіг, К. Гиліген, А. Джаггар, П. Грімшоу, Л. Ірігарей, П. Розенберг, Е. Сіску, С. Хардіг та ін.), спираючись на філософські засади есенціалізму, розглядає жінок як біологічний «клас», який дискримінується і експлуатується чоловіками в усьому суспільстві. У цьому руслі гострій феміністській критиці піддається зміст навчальних планів, програм, навчальних підручників, посібників, структура, зміст і методи самої освіти.

У дискурсі проблеми артикуляцію одержують поняття «відкриті елементи статевої дискримінації», «приховані елементи статевої дискримінації», виділені ЮНЕСКО. Експліцитною формою неадекватної репрезентації (відкритою дискримінацією) статей у педагогічному процесі вважається наявність різних, закріплених державними стандартами, навчальних програм і планів для хлопців та дівчат [3].

Це стосується передусім уроків трудового навчання, де хлопців навчають столярній, слюсарній справі, основам токарної технології обробки деревини та ін., а дівчат – навчають веденню домашнього господарства (готування їжі, шитво, в'язання тощо).

Висновки. Проаналізовані підходи та концепції доводять важливість проблеми трудової підготовки та навчання молодого покоління, і разом з цим звертають увагу на важливість процесу трудового навчання та підготовки з позицій гендерного підходу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артем'єва О. О. Гендерні дослідження в контексті постнекласичної раціональності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.09 «Філософія науки» / О. О. Артем'єва. – К., 2008. – 21 с.

2. Жемера Н. Сутність та особливості процесу професійного самовизначення учнів старших класів / Н. Жемера // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2002. – № 4. – С. 35–38.

3. Ільченко О. Гендерний підхід як нова методологія наукових досліджень в галузі педагогіки: генеза розвитку / О. Ільченко // Педагогічні науки : Збірник наукових праць ; Полтавський національний педагогічний університет ім. В. Г. Короленка. – 2 011. – Вип. 3. – С. 22–30.

4. Концепція загальної середньої освіти / 12-річна школа // Початкова школа. – 2002. – № 2. – С. 3–5.

5. Концепція профільного навчання в старшій школі // Освіта України. – 2003. – № 88. – С. 4–5.

6. Концепція трудової підготовки школярів України // Освіта. – 1993. – № 28. – С. 2–3.

7. Коментар до Закону України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок та чоловіків». – Запоріжжя, 2011.

8. Максимчук О. В. Проблема трудового виховання в історії зарубіжної та вітчизняної педагогіки / О. В. Максимчук // Кіровоградський державний педагогічний університет ім. В. Винниченка. Наукові записки. – Вип.36: Сер. Педагогічні науки. – Кіровоград, 2001. – С.97–109.

9. Основи теорії гендеру : навч. посіб. / Наук. ред. М. М. Скорик. та. Ін. – К. : «К.І.С.», 2004. – 536 с.

10. Томпсон Д. Л. Социология : Вводный курс / Д. Л. Томпсон, Д. Пристли. – М. : «Издательство АСТ» ; Львов : Инициатива, 1998. – 269 с.

11. Шон Берн. Гендерная психология / Шон Берн. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 320 с.

УДК 159.922.7

Н. М. Сема

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКА

У статті розглянуто специфіку психічного розвитку дітей дошкільного віку; показано важливість розвитку мисленнєвої сфери в цей період формування дитячої психіки.

Постановка проблеми. Дошкільний вік – дуже важливий етап в житті людини. У цей період відбувається функціональне вдосконалення головного мозку, нервової системи, основних органів і систем організму. Дошкільний період життя є періодом найбільш інтенсивного і морального розвитку, коли закладається фундамент фізичного, психічного і морального здоров'я. Від того, в яких умовах воно буде протікати, великою мірою залежить майбутнє дитини. При цьому множинні фактори, що впливають на соціалізацію особистості, також закладаються і формуються саме в дошкільний період розвитку дитини [4, 91].

Аналіз актуальних досліджень. Психофізіологічні основи дошкільного періоду вивчали Н. В. Дубровинска, Д. А. Фарбер, М. М. Безруких. Важливість дошкільного періоду пояснювали Т. Г. Бетелева, Ю. Е. Антонов. Фізичний та психологічний розвиток дошкільника вивчали Л. Н. Волошина Т. В. Дудкевич.

Мета статті – теоретично проаналізувати психічний розвиток дошкільника, закономірності становлення та формування мислення дитини в даний період.

Виклад основного матеріалу. У дошкільному віці дитина засвоює основи знань про навколишній світ, взаємини людей, про зовнішні і внутрішні якості, суттєві зв'язки предметів. Старші дошкільники вже здатні робити умовиводи і узагальнення, їхнє мислення характеризується допитливістю, активністю тощо.

Основними напрямами розвитку мислення дошкільника є вдосконалення наочно-дійового мислення, інтенсивний розвиток образного і початок активного формування словесно-логічного шляхом використання мови як засобу постановки і розв'язання інтелектуальних завдань, засвоєння наукових понять.

У віці приблизно 2-х років дитина вже здатна називати один і той самий предмет кількома словами, що свідчить про формування такої розумової операції як порівняння. На основі порівняння розвиваються індукція і дедукція, які до 3-3,5 років досягають значного рівня розвитку. До 4-х років мислення набуває наочно-дійового характеру. Поступово відбувається перехід до наочно-образного мислення, яке в 4–5 років стає провідним [2, 110].

Нервово-психічний розвиток та інтелектуальна поведінка дитини значно вдосконалюється. Найсуттєвішою особливістю мислення дитини дошкільного віку є пов'язаність з дією перших узагальнень (дитина мислить «діючи»). Наприклад, коли 4-5-річній дитині пропонують визначити спільне і відмінне між м'ячиком і кубиком, їй швидше і легше це зробити, тримаючи їх у руках, і дуже важко – подумки. Доросла людина може з'ясувати, яка картинка зображена на кубиках, не складаючи їх, а проаналізувавши фрагменти, зображені на кожному кубику. Дитині зрозуміти це не під силу, їй необхідно скласти кубики [1, 90].

Не менш характерною особливістю дитячого мислення є його наочність. Дитина мислить, спираючись на доступні факти з досвіду або спостережень. Від з'ясування простих зв'язків і відношень дошкільники поступово переходять до пізнання і розуміння значно складніших, прихованих залежностей. Одним із найважливіших видів таких залежностей є відношення причини і наслідку. Трирічні діти можуть знайти лише

причини, що проявляються у зовнішньому впливі на предмет (стільчик штовхнули – він упав); 4-річні – починають розуміти, що причиною явищ можуть бути і властивості предметів (стільчик упав, бо у нього тільки одна ніжка); 5–6 річні – враховують і помітні, на перший погляд, особливості предметів і їх постійні властивості (стільчик упав, оскільки він має одну ніжку, у нього багато країв, він важкий і не підпертий) [3, 78].

Ще до вступу дитини до школи у неї формуються первинна картина світу і початки світогляду. Однак пізнання дошкільником дійсності відбувається не у понятійній, а в наочно-образній формі. Засвоєння форм образного пізнання сприяє розумінню малюком об'єктивних законів логіки, сприяє розвитку понятійного мислення, основою якого є формування і вдосконалення мисленнєвих дій, від яких залежить можливість засвоєння і використання дитиною знань. Оволодіння цими діями в дошкільному віці відбувається за законом засвоєння й інтеріоризації зовнішніх орієнтувальних дій. Залежно від характеру зовнішніх дій та їх інтеріоризації мисленнєві дії дитини відбуваються так, як дії з образами або дії зі знаками слова ми, числами тощо.

Образне і логічне мислення уможливлюють виокремлення властивостей для різних ситуацій, правильне розв'язання різних завдань. Образне мислення ефективне при розв'язуванні завдань, які потребують уяви, здатності побачити через призму внутрішнього світу. Так, дитина уявляє перетворення снігу на воду. Часто властивості предметів і явищ є прихованими, їх неможливо уявити, але можна позначити словами, іншими знаками. У такому разі завдання може розв'язуватись, на основі абстрактно-логічного мислення, яке дає змогу, наприклад, з'ясувати причину плавання тіл [1, 53].

Висновки. Отже, дошкільний вік характеризується суттєвими змінами у психічному розвитку дитини, які необхідно враховувати під час виховання та навчання дітей дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волошина Л. Н. Воспитание двигательной культуры дошкольников : учебно-методическое пособие / Л. Н. Волошина – М. : АРКТИ, 2005. – 108 с.

2. Дубровинская Н. В. Психофизиология ребенка / Н. В. Дубровинская, Д. А. Фарбер, М. М. Безруких – ВЛАДОС, 2000 – 144 с.

3. Здоровый дошкольник: Социально-оздоровительная технология XXI века / Авт.-сост. Ю. Е. Антонов, М. Н. Кузнецова, Т. Ф. Саулина. – М., 2000 – 210 с.

4. Навч. посіб. / Т.В. Дудкевич Дитяча психологія – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.

УДК 159.9.019.4

І. В. Сивокозова

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ВПЛИВ АТРИБУТИВНОГО СТИЛЮ НА РІВЕНЬ «ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ» ПРАЦІВНИКІВ РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ

У статті проаналізовано сучасні вітчизняні та зарубіжні теоретичні підходи дослідження атрибутивного стилю і особливості «емоційного вигорання» у представників професій типу «людина – людина». Подано результати емпіричного дослідження впливу атрибутивного стилю на рівень «емоційного вигорання» працівників реабілітаційного центру.

Постановка проблеми. У процесі соціальної адаптації важливу роль відіграє позитивне ставлення до життя, що допомагає долати стрес, підвищує продуктивність праці людини і сприяє поліпшенню здоров'я. Важливо при вивченні професійної діяльності спеціалістів соціономічних професій (лікарів, педагогів, психологів, соціальних працівників та ін.) вивчати атрибутивний стиль працівника, адже у праці представників професій типу «людина–людина» значну роль відіграють позитивні аспекти роботи з людьми. Враховуючи зв'язок оптимізму із досягненнями в трудовій сфері, вважаємо актуальним і доцільним дослідження у цьому напрямі.

Аналіз актуальних досліджень. Численні емпіричні та теоретичні дані, щодо вивчення атрибуції, знаходимо у працях відомих психологів: М. Батуріна, Б. Вайнера, Т. Гордеєвої, Е. Джоунза, К. Дейвіса, Д. Гезалса, Г. Келлі, М. Микулінсера, М. Рудіної, Дж. Роттера, Р. де Чармса, Л. Фестінгера, Р. Нісбетта, С. Валінса, М. Селігмана, С. Шехтера, Д. Цирінг та ін. Науковці, досліджуючи поняття стилю атрибуції, визначають зв'язок цього психологічного конструкту зі стресовою поведінкою, «емоційним вигоранням», ефективністю професійної діяльності, розглядаючи при цьому

позитивний атрибутивний стиль як копінг-ресурс, який дозволяє особистості конструктивно виходити з важких життєвих ситуацій [2].

Мета статті – дослідити вплив атрибутивного стилю на рівень «емоційного вигорання» працівників реабілітаційного центру.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури доводить, що вперше поняття «каузальна атрибуція» було введено Ф. Хайдером, який визначив її як проблему сприйняття людини людиною в міжособистісних відносинах. Одним із дослідників теорії атрибуції був Х. Хекхаузен. Предметом теорії атрибуції він вважав те, як людина робить висновки, яку інформацію використовує, тобто як саме здійснюється когнітивне приписування причин тим чи іншим переживанням і поведінці [3]. Для опису індивідуальних особливостей атрибуції М. Селігман та його колеги ввели термін «стиль атрибуції» (стиль пояснень) [1].

Відповідно до загальноприйнятих правил проведення наукового емпіричного дослідження в галузі психології праці [4], нами було проведене емпіричне дослідження респондентів педагогічного колективу Сумського обласного центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів. Усього в дослідженні взяли участь 15 спеціалістів даного профілю, жіночої статі, у віці 25–56 років. Для дослідження атрибутивного стилю, рівня емоційного вигорання та їх зв’язку використовувалися такі методики: «Тест атрибутивних стилів» Л. М. Рудіної, методика діагностики рівня «емоційного вигорання» В. В. Бойка.

Після проведення методики «Тест атрибутивних стилів» Л. М. Рудіної виявлено, що більшість досліджуваних (за шкалою «час невдач» – 40,0% та за шкалою «час успіху» – 40%) є помірно оптимістичними. Такі суб’єкти праці помірно впевнені в постійності позитивних подій та стабільності їх причин і, навпаки, в непостійності та тимчасовості негативних подій. Оптимістично налаштованих респондентів за цими двома шкалами не виявилося. Помірно песимістичні та цілком песимістичними є 20% і 20% респондентів за шкалою «час невдач» та 30% і 30% відповідно за шкалою «час успіху». Це свідчить про те, що таким педагогам властива невпевненість у постійності хороших подій, стабільності їх причин і тимчасовості позитивних подій. Показники за

параметром «широта» розподілилися нерівномірно. За шкалою «широта невдач» більшість респондентів є помірно оптимістичними (53%) та помірно песимістичними (20%), а 14% є цілком песимістичними. За шкалою «широта успіху» – помірно оптимістичними є лише 13% респондентів, та 20% – є помірно песимістичні, 14% – цілком песимістичні, тоді як переважна більшість мають проміжний результат (60%). Серед досліджуваних виявлено 86% цілком песимістичних і 14% помірно песимістичних. Отже, за результатами даної методики більшість педагогів характеризуються глибоким песимізмом, тоді як показник оптимістично налаштованих взагалі відсутній (див. рис.1).

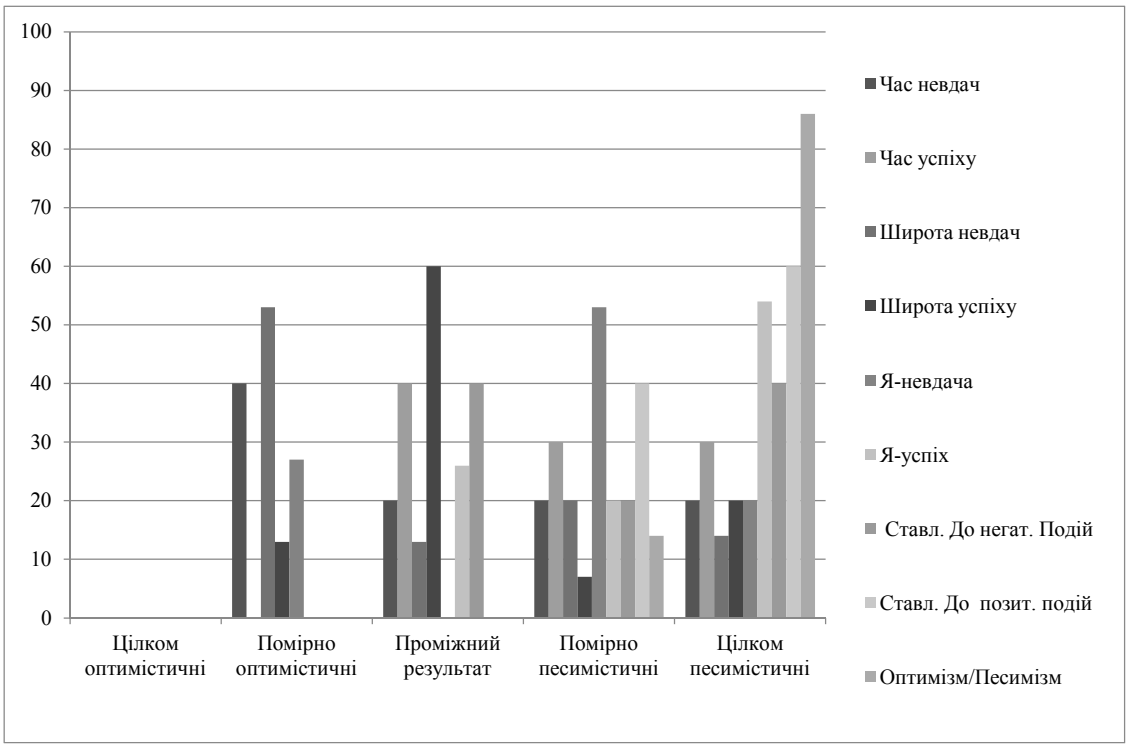


Рис. 1. *Показники атрибутивних стилів (у %)*

Після проведення методики діагностики рівня «емоційного вигорання» В. В. Бойка, її якісного та кількісного аналізу, нам вдалося виявити, що фаза «напруження» сформована у 20% респондентів, на стадії формування у 47% і не сформована у 40 %. Фаза «резистенція» сформована у 47% осіб, на стадії формування у 30% і не сформована лише у 20% обстежуваних. Фаза «виснаження» характеризується більш або менш вираженим падінням загального тонусу і ослабленням нервової системи. Емоційний захист стає невід’ємним атрибутом особи. Дана фаза

сформована у 7 % осіб, стадія формування фази у 47% та не сформована у 46% педагогів (див. рис.2).

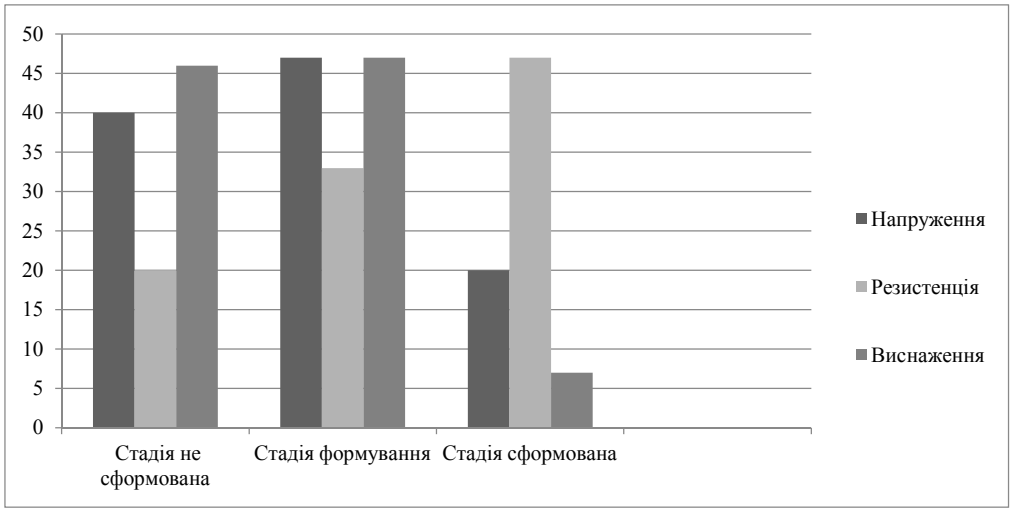


Рис. 2. *Показники рівня «емоційного вигорання» (у %)*

Висновки. Отже, після проведення експериментального дослідження, кількісної та якісної обробки даних нам вдалося виявити, що існує необхідність посилення оптимізації атрибутивного стилю, корекційна та профілактична робота з «емоційним вигоранням» працівників, необхідні якісні корекційні заходи, рекомендації. Це вказує на перспективність подальших досліджень з даної проблематики.

ЛІІТЕРАТУРА

1. Селигман М. Новая позитивная психология. Научный взгляд на счастье и смысл жизни [Текст] / М. Селигман. – М.: София, 2006. – 368 с.

2. Терещенко А. М. Дослідження зв’язку між диспозиційним оптимізмом і копінг-стратегіями поведінки / А. М. Терещенко // Проблеми сучасної психології. – 2014. – № 25. – С. 494–505.

3. Хекхаузен Х. Мотивы и мотивации / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб. : Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.

4. Щербакова І. М. Психологія праці : теоретичні і методологічні основи наукових досліджень: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / І. М. Щербакова. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – 144 с.

УДК 130.122:796

В. В. Скрипка
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ПСИХОАНАЛІТИЧНИЙ ВИМІР СИЛИ ДУХУ СПОРТСМЕНІВ

У статті проаналізовано роль виховання сили духу у спортсменів. Розкрито зміст понять «духовність», «дух», «мотивація». Проаналізовано основні концептуальні положення теорій Г. Олпорта, К. Роджерса, К. Юнга щодо духовності особистості, її формування і розвитку.

Постановка проблеми. Загальновідомо, що при підготовці спортсменів високого рівня майстерності важливу роль відіграє сила духу кожного спортсмена, або спортивної команди взагалі. Враховуючи, що духовність нерозривно пов'язана із саморозвитком особистості спортсмена, на нашу думку, виховання сили духу у спортсменів сприяє появі позитивних змін у їх житті, у спортивній діяльності.

Для спортсменів сила духу має вирішальне значення в досягненні стабільних високих результатів. Саме тому, виховний вплив на спортсменів у напрямі їхню духовного загартування, має при підготовці спортсменів, особливу актуальність.

Аналіз актуальних досліджень. Вивченням феномену сили духу і духовності займалися багато науковців. На увагу заслуговують такі напрями дослідження: екзистенціальний (С. Кримський); культуротворчий (Є. Бистрицький); аксіологічний (А. Уледов); психологічний (Е. Помиткін, В. Величка); самовизначення і самореалізації особистості (В. Баранівський, Ж. Юзвак); кризи сили духу і духовності (І. Щербакова); духовного потенціалу особистості (М. Савчин). На окрему увагу в рамках нашого теоретичного дослідження заслуговують доробки представників психоаналітичного напрямку: Г. Олпорта, К. Юнга, К. Роджерса, А. Адлера та ін.

Мета статті – визначити роль виховання сили духу у спортсменів з позицій психоаналітичної психології.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні дуже часто можна почути про важливість психологічної готовності спортсменів до змагань, проте не так

часто ми зустрічаємо наукові публікації, присвячені дослідженню сили духу спортсменів. Разом з тим, саме сила духу певною мірою визначає стресостійкість спортсменів, їхній духовний потенціал до вищих досягнень та здатність зберігати здоров'я в екстремальних ситуаціях спортивної діяльності.

У дослідженні сили духу і духовності ми звернули увагу на психоаналітичні теорії психології, зокрема творчі доробки (філософсько-психологічні концепції) провідних учених ХХ ст.: Г. Олпорта [1], К. Роджерса [2], К. Юнга [5]. З позицій психоаналітичного виміру духовності, можна стверджувати, що духовність є рушійною силою особистості на шляху до самоактуалізації, що, у свою чергу, є дуже важливим при дослідженні сили духу спортсменів.

Сила духу спортсмена, його духовна міцність є гарантом досягнення результатів високого рівня. «У широкому розумінні «*дух*» – це філософська категорія, за допомогою якої визначається здатність особистості розкривати буття в його достеменності та істинності, завдяки чому творчо відноситись до власної життєдіяльності. Як потенціал творчої активності, дух є особливою духовною формою освоєння світу і, разом з тим, особливою формою саморозвитку особистості. Отже, дух характеризує самоздійснення суб'єкта, його здатність відтворювати себе у світі і репрезентує широкий спектр духовних явищ» [4, 276]. Можна сказати, що сила духу визначає морально-вольову підготовленість спортсменів до змагань, та передбачає наявність у спортсменів високих духовних чеснот.

Духовна підготовленість спортсменів полягає в досягненні ними високого рівня духовності. «Духовність як здатність до відчуття буття і себе має різні прояви, але єдиною лишається її мета, а саме здатність людини приєднуватися своїми почуттями до інших. Поняття «духовність» визначає багатство духовного світу особистості, її ерудиції, розвинутих інтелектуальних і емоційних запитів моральності» [4, 277]. На нашу думку, саме духовний потенціал і сила духу спортсменів, визначає їх працьовитість, наполегливість у досягненні поставленої мети. Тільки духовно стійка людина (спортсмен) є впевненою у своїх силах, здатною до максимальних зусиль.

Дослідженням духовності займався К. Юнг [5]. «Визнаючи дух предметом душевного досвіду, К. Юнг наголошував, що дійсно цінним є лише те життя, яке сповнене духовності. К. Юнг вважав, що духовність є істотним структурним компонентом людини, а саме її психічного здоров'я, і ототожнював її з чоловічою метафізичністю (Анімусом), а душевність з метафізичною жіночністю (Анімою)» [3, 426–427]. Підкреслимо, що таке розуміння духовності є важливим у процесі духовного виховання спортсменів.

Духовна підготовленість спортсменів є своєрідним загартуванням відносно труднощів, гарантом їх спрямованості до перемоги. Проте не можна досягти перемоги, не маючи відповідного духовного орієнтиру, або маючи слабку силу духу. Погоджуючись з І. Щербаковою, що «душевність без духовності є життям без сенсу» [3, 427], на нашу думку, спортсмену, який втратив духовні орієнтири, задля зняття невротичної напруги, за теорією К. Юнга, можна порадити звернутися до релігії, яка здатна зцілювати духовні недуги.

На відміну від К. Юнга, К. Роджерс і Г. Олпорт досліджували духовність через поняття «самоактуалізація» особистості. К. Роджерса вважав самоактуалізацію рушійною силою розвитку особистості [2]. Бажання самоактуалізації (спрямованість до неї) має вирішальне значення для спортсменів. Не менше значення для спортсменів має здатність робити вибір.

Про психологію вибору дуже добре говорив Г. Олпорт, зокрема, що «в ситуації вибору особистість може приймати не лише позитивні цінності, так звані цінності зростання, а також регресивні, цінності здорового регресу. Враховуючи, що саме життя певною мірою залежить від установок і очікувань, «вимагає від нас знання гіршого, щоб робити з нього краще», на думку Г. Олпорта, все залежить від того, чим керується людина, намагаючись захистити свою «духовну орієнтацію» в ситуації, коли мова йде про мотивацію людини, її життєву орієнтацію та її установки в цілому [3, 428].

Виходячи з вищенаведеного, можна стверджувати, що духовністю постає як творча спрямованість і наснага людини. Ми визнаємо за спортсменами безумовне право на духовне самостановлення, тобто

сприймаємо їх як справжніх суб'єктів власної життєдіяльності, які несуть відповідальність за її здійснення.

Висновки. Україна має багатовікові традиції виховання і збереження духовності (насамперед через православну християнську віру). Віра, надія і любов є основою духовності. Загартування сили духу спортсменів є дуже важливим у процесі їх підготовки до змагань. Отже, можна стверджувати, що виховання духовності у спортсменів високого класу є необхідною умовою в досягненні великих результатів у спорті та самоактуалізації спортсмена.

ЛІТЕРАТУРА

1. Олпорт Г. Становление личности : Избранные труды / Г. Олпорт. – М. : Смысл, 2002. – 462 с.
2. Роджерс К. Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К. Р. Роджерс. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 416 с.
3. Щербакова І. М. Психологічний аналіз психоаналітичних практик дослідження духовності / І. М. Щербакова // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – № 1 (35). – С. 425-432.
4. Щербакова І. М. Духовна криза особистості в інтегративному вимірі / І. М. Щербакова // Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С. Д. Максименка, В. Л. Зливкова, С. Б. Кузікової. Книга 1. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – С. 272-294.
5. Юнг К. Проблемы души нашего времени / К. Г. Юнг. – СПб. : Питер, 2002. – 352 с.

УДК 371.132

В. В. Степаненко
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

У статті проаналізовано комплекс психологічних характеристик особистості, пов'язаних із стресостійкістю. Визначено зміст понять «стрес», «психологічна стійкість до стресу». Висвітлено результати емпіричного дослідження стресостійкості військовослужбовців.

Постановка проблеми. У сучасному світі професійна діяльність багатьох людей протікає в екстремальних умовах. Ефективність такої діяльності визначається не тільки професійними знаннями, вміннями та навичками, а й професійно важливими властивостями, в числі яких –

стресостійкість, що є компонентом адаптивності особистості. Проблеми стресостійкості як результату цілісного процесу саморегуляції військовослужбовцями своєї діяльності, питання про місце і роль у цьому процесі особистісних, інтелектуальних, емоційних, вольових та інших компонентів саморегуляції вивчені недостатньо. Особливої актуальності проблема розвитку стресостійкості набуває у зв'язку з соціальною, економічною, політичною та практичною значущістю забезпечення належного рівня стресостійкості в діяльності військовослужбовців.

Аналіз актуальних досліджень. Стресостійкість розглядають як індивідуальну здатність організму зберігати нормальну працездатність (К. В. Судаков) [5]; як необхідний ступінь адаптації до впливу екстремальних факторів професійної діяльності (В. О. Бодров) [3]; як здатність до соціальної адаптації (Г. С. Никифоров) [4]; як стан фізичного, емоційного і психічного виснаження (В. А. Абабков, М. Перре) [1].

Мета статті – визначити особливості професійного стресу мобілізованого колективу військовослужбовців.

Викладення основного матеріалу. Стресостійкість ми розуміємо як складну інтегральну властивість особистості, взаємозв'язану з системою елементів, представлених комплексом інтелектуальних, когнітивних, емоційних і особистісних якостей, які забезпечують індивідові можливість переносити значні розумові, фізичні, вольові та емоційні навантаження, зберігаючи ефективність функціонування у стресогенній ситуації. Під стресогенною ситуацією ми розуміємо змінені умови звичного середовища життєдіяльності людини. Інтенсивність і напруженість сучасного життя провокує на психологічному рівні виникнення негативних емоційних переживань і стресових реакцій, здатних привести до формування виражених і тривалих стресових станів. Військове життя повне надзвичайних і стресогенних ситуацій, тому працівники часто відчувають стрес і нервово-психічне напруження.

Відповідно до загальноприйнятих правил дослідження суб'єктів праці [6], нами було проведено дослідження стресостійкості як фактора успішного професійного становлення військовослужбовців. Дослідження

рівня стресостійкості мобілізованого колективу військовослужбовців ми проводили в 27 реактивній артилерійській бригаді. Вибірка склала 8 осіб чоловічої статі, середній вік яких становить 35,5 років. Для дослідження були використані такі методики: «Самопочуття. Активність. Настрій»; Методика оцінки рівня стресостійкості, розроблена дослідниками Медичного центру університету Бостона; Діагностика стану стресу (К. Шрайнер); Мінесотський багатофакторний особистісний опитувальник (MMPI).

Якісний аналіз даних, отриманих за допомогою методики САН, метою якої є експрес-оцінка стану людини в момент обстеження мобілізованого військового колективу, показав, що майже всі значення за шкалами «самопочуття», «активність», «настрій» знаходились у діапазоні 4,0–5,5, що відповідає нормі. А саме, за шкалою «самопочуття» 75% мобілізованих військовослужбовців має гарне самопочуття; 25% досліджуваних має мінливе самопочуття, яке коливається протягом робочого дня в залежності від обставині; поганого самопочуття (з низькою оцінкою) не виявлено.

За шкалою «активність» ми виявили, що 50% мобілізованих військовослужбовців мають високий ступінь активності, в них протягом дня присутнє відмінне самопочуття, переважає гарний настрій; у 50% досліджуваних виявлена мінлива активність протягом робочого дня; низького рівня активності у мобілізованому досліджуваному колективі не виявлено. За шкалою «настрій» у 75% мобілізованих військовослужбовців переважає гарний настрій, вони не звертають увагу на негативні обставини; 25% досліджуваних мають мінливий настрій, який змінюється протягом дня, який залежить від обставин; поганого настрою не виявлено.

За співвідношенням трьох шкал: «самопочуття», «активність», «настрій» можна зробити висновок, що 75% мобілізованих військовослужбовців мають високий рівень співвідношення, що свідчить про гармонію показників; 25% досліджуваних мають середній рівень співвідношення; низького рівня співвідношення не виявлено. Результати дослідження за методикою оцінки рівня стресостійкості, розробленою дослідниками Медичного центру університету Бостона показали, що досліджувані мають нормальний рівень стресу, який відповідає стандартам

напруженого військового життя. Так, середній рівень стресостійкості мають 75% мобілізованих військовослужбовців, який відповідає мірі напруженого життя активної людини. При цьому високий рівень стійкості до стресових ситуацій мають лише 12,5% досліджуваних. Понижений рівень стресостійкості мають 12,5% колективу. Низького рівня стійкості до стресу не виявлено. Рівень стресового стану мобілізованих військовослужбовців визначався за допомогою методики «Діагностики стану стресу» (К. Шрайнер). Встановлено, що 100 % досліджуваних у стресових ситуаціях ведуть себе стримано, вміють керувати власними емоціями. Респонденти не роздратовуються на інших людей і не налаштовані звинувачувати самих себе у різних конфліктних та стресових ситуаціях.

За скороченого багатофакторного опитувальника для дослідження особистості (Міні-Мульт) було виявлено: у 62,5% досліджуваних зворотню акцентуацію психопатії, що свідчить про активність, рухливість, впевненість в тому, що будь-яка справа «по плечу». При цьому присутнє нетерпіння, бажання швидко досягти успіху, в результаті чого досліджувані швидко «перегорають», особливо, якщо справа довго виконується. Досліджувані мають потребу в гострих відчуттях, ризику, їм подобається діяльність, умови якої постійно змінюються. 37,5% досліджуваних мають пряму акцентуацію психопатії, їм притаманна не імпульсивність. Перед тим, як розпочинати справу досліджувані схильні довго обмірковувати умови завдання, співвідносити свої можливості і здібності з тією задачею, яку вони хочуть досягнути. Для них не характерні необмірковані рішення, вони не схильні до ризику, віддають перевагу діяльності, умови якої не відрізняються наявність різких змін. У 25% респондентів виявлена пряма психастенія, досліджувані – достатньо прямолінійні, звикли говорити в обличчя співбесідникам все, що думають про них. Схильні до необережності, необачності в спілкуванні з іншими людьми. Вони незалежні у власній позиції та поглядах на життя.

Пряма акцентуація шизоідності виявлена в 25% досліджуваних. Такі респонденти реалістично дивляться на світ, звикли мислити та діяти за стандартами. Вони раціонально підходять до вирішення проблем, не

витрачають зайвий час на аналіз ситуації з різних сторін. Непогано знаходять спільну мову з іншими людьми. У 50% досліджених виявлена пряма акцентуація депресії. Е діяльності досліджувані спрямовані на успіх. Яскраво виражена мотивація до досягнення успіху. Схильні братися за будь-які, навіть важко досягнені завдання, будучи абсолютно впевненими в тому, що їм це вдасться вирішити. Емоційний фон у досліджуваних часто буває високий, вони часто бувають у гарному настрої. 62,5% респондентів мають пряму акцентуацію параноядьності. Досліджувані мають високий рівень агресивності, але схильні демонструвати прагнення до миру, до уникнення конфліктів. За допомогою механізму психологічного захисту вони намагаються контролювати високий рівень агресії.

У 12,5% досліджуваних простежується пряма акцентуація іпохондрії. Досліджувані вельми поверхнево ставляться до правил та норм, володіють високою емоційною лабільність, не завжди здатні контролювати свої емоції. Володіють гнучким мисленням – це дозволяє їм легко та швидко переключатися з одного завдання на інше; 12,5% мобілізованих військовослужбовців мають зворотню акцентуацію іпохондрії, у всьому та завжди цінують порядок. Від себе і від інших схильні вимагати невідхильного додержання прийнятих правил та норм. Схильні до іпохондрії – часто підозрюють у себе наявність яких-небудь відхилень у фізичному здоров'ї, не рідко скаржаться на погане самопочуття. Володіють достатньо інертним мисленням – їм складно швидко переключатися з однієї задачі на іншу, для цього необхідний час. Пряма акцентуація істерії виявлена у 12,5% респондентів. Їх не можна назвати емоційними людьми, вони не схильні до частих змін настрою, їх складно розізлити, розсмішити, у них рідко виникають конфлікти з оточуючими. У 12,5% виражена зворотня акцентуація істерії, емоційний фон досліджуваних гнучкий – в один момент часу вони схильні відчувати різні емоції, почуття та переживання. Їх легко розсмішити, розізлити, вивести із себе. Погано розвинений емоційний контроль в пориві гніву та люті не дозволяє контролювати емоції, респонденти часто не в силах стримати конфлікт. Вони відрізняються демонстративністю вчинків, дуже артистичні, часом ексцентричні.

Висновки. Отже, досліджувані мають середній рівень стресостійкості, який відповідає мірі напруженого життя працівників військової частини; у стресових ситуаціях ведуть себе стримано, вміють керувати власними емоціями, не роздратовуються на інших людей і не налаштовані звинувачувати самих себе у різних конфліктних та стресових ситуаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абабков В. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии / В. Абабков, М. Перре. – СПб. : Речь, 2004. – 166 с.
2. Білова М. Е. Психологічні особливості осіб з різним рівнем стресостійкості (на прикладі працівників стресогенних професій): автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / М. Е. Білова // Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2007. – 20 с.
3. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.
4. Никифоров Г. С. Психология здоровья. Учебник для вузов / Г. С. Никифоров. – СПб. : Питер, 2006. – 607 с.
5. Судаков К. В. Эмоциональный стресс и артериальная гипертензия / К. В. Судаков. – М.: Наука, 1990. – 392 с.
6. Щербакова І. М. Психологія праці : теоретичні і методологічні основи наукових досліджень: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / І. М. Щербакова. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – 144 с.

УДК 159. 955

О. В. Тимошенко
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ПРИЧИНИ ПОРУШЕННЯ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті проаналізовано особливості розвитку мислення дітей молодшого шкільного віку та можливі причини порушення його розвитку

Постановка проблеми. Необхідною передумовою входження дитини в соціум є розвиток її мисленнєвих здібностей. Сучасний прогрес потребує від людини вміння швидко перебудовуватися, бути в пошуку нових рішень життєвих проблем. Основи цього процесу закладаються та моделюються в перші десять років життя, цей період називається молодшим шкільним віком. Щоб це успішно відбулося потрібно знати особливості розвитку мисленнєвої діяльності, можливі причини його порушення.

Мета статті – виявлення специфіки та особливостей розвитку мислення дітей молодшого шкільного віку; аналіз окремих причин, які спричиняють порушення цього психічного процесу.

Виклад основного матеріалу. Наприкінці дошкільного віку закінчується формування мовлення, яке дає значний поштовх для розвитку такого важливого психічного процесу як мислення. Мислення – це психічний процес пошуків та відкриття нового, істинного, глибинного внаслідок аналізу та синтезу навколишньої дійсності. Мислення являє собою найбільш узагальнену й опосередковану форму психічного відображення, що встановлює зв'язки і відносини між об'єктами, які пізнаються, і дозволяє одержувати знання про такі об'єкти, властивості і відносини реального світу, що не можуть бути безпосередньо сприйняті на чуттєвому ступені пізнання. Мислення є найскладнішою формою психічної діяльності людини, вершиною її еволюційного розвитку [5, 321]. Розумовий процес здійснюється за допомогою таких розумових операцій як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення й абстрагування. Його результатом є поняття, судження й умовиводи.

Розвитку мислення в молодшому шкільному віці належить особлива роль. З початком шкільного навчання мислення висувається в центр психічного розвитку дитини і стає визначальним у системі інших психічних функцій, які під його впливом набувають довільного характеру. Мислення дитини молодшого шкільного віку знаходиться на переломному етапі розвитку. У цей період відбувається перехід від наочно-образного до понятійного мислення, що надає розумовій діяльності дитини двоїстий характер: образне мислення, пов'язане з реальною дійсністю і безпосереднім наглядом, вже підпорядковується логічним принципам, проте абстрактні, формально-логічні міркування дітям ще не доступні. Молодший шкільний вік має велике значення для розвитку основних розумових дій і прийомів: порівняння, виділення істотних і несуттєвих ознак, узагальнення, визначення поняття, виведення слідства та ін. [1, 64–66]. Для успішного розвитку будь-якого виду мислення необхідні сформовані передумови, зокрема дозрівання мозкових структур та нервової системи в цілому. Несформованість образного

або понятійного мислення у дітей молодшого шкільного віку зумовлює фрагментарність, а часто і помилковість засвоєних дитиною знань. Це серйозно ускладнює процес навчання, знижує його ефективність. Так, наприклад, при невмінні виділяти загальне і суттєве в учнів виникають проблеми з узагальненням навчального матеріалу.

Значні порушення мислення спостерігаються в дітей із затримкою психічного розвитку. Автори розглядали молодших школярів із затримкою психічного розвитку та їхніх однолітків, які не мають відхилень у розвитку, вони дійшли висновку, що відмінності проявляються в особливостях пізнавальної діяльності, в характері поведінки. Для компенсації порушень дітям із відхиленнями необхідний корекційний вплив. У першу чергу спостерігається слабкий розвиток розумових процесів молодших школярів із затримкою психічного розвитку. У даної групи дітей не сформовані такі операції, як синтез, аналіз; погано розвинене абстрактне мислення. Вони не вміють виділяти суттєві ознаки предметів. При аналізі об’єктів у дітей з відставанням у розвитку висновки відрізняються найменшою повнотою у недостатньою заглибленістю, в наслідок чого, вони виділяють в характеристиці об’єкта в два рази менше ознак, ніж однолітки з нормальним розвитком [4, 126–135].

Ще одною причиною порушення мислення є загальний недорозвиток мовлення. Адже між розвитком мовлення та мисленням існує дуже тісний зв’язок, а отже в молодших школярів з цим розладом спостерігаються особливості і якісно неоднорідні порушення в розвитку розумових операцій.

Також наявні значні проблеми мислення в дітей з таким розладом як дитячий церебральний параліч. Порушення розумової діяльності проявляються в недостатній сформованості понятійного мислення, що в значній мірі обумовлено порушеннями семантичної сторони мови. Характерною особливістю розумової діяльності учнів з церебральним паралічем є також те, що багатьма поняттями вони володіють пасивно, не вміючи ними оперувати. Це особливо проявляється в труднощах засвоєння. Ці специфічні особливості мислення часто поєднуються з порушеною динамікою розумових процесів. Найбільш часто спостерігається

сповільненість мислення, деяка його інертність. У окремих дітей відзначається недостатня послідовність і цілеспрямованість мислення, іноді зі схильністю до резонерства і побічних асоціацій. Повільність мислення зазвичай поєднується з виразністю церебро-астенічного синдрому. У всіх випадках спостерігається взаємозв'язок порушень мислення та мовленнєвої діяльності [3, 76].

Таким чином, перелічені причини порушення мислення молодших школярів потребують постійного урахування під час навчально-виховного процесу, а також проведення спеціальних корекційно-розвивальних вправ. Одним із напрямів корекційно-розвивальної роботи з удосконалення мисленнєвої сфери молодших школярів є урахування та підсилення взаємозв'язків між образним та понятійним мисленням. «Зусилля вчителів повинні бути спрямовані не лише на розвиток образного мислення та переходів від конкретного до абстрактного, від одиничного до загального, а й на розвиток понятійного мислення з опорою на образи. Під час уроків вчитель постійно направляє та зміцнює рух думки учнів від конкретно-чуттєвого до елементарно-понятійного знання і навпаки, створюючи умови для формування повних, чітких мисленнєвих образів, вміння їх трансформувати та оперувати ними. Така діяльність позитивно впливає не лише на розвиток образного, а й понятійного мислення в учнів початкових класів» [6, 194].

Висновки. Отже, розвиток мислення молодшого школяра є надзвичайно важливою передумовою для його входження в соціум, що в першу чергу пов'язано з навчанням дитини в школі. На жаль існує низка проблем, що заважають успішному входженню дитини в соціум та розвитку необхідного психічного процесу – мислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алейникова Т. В. Возрастная психофизиология : учеб. пособ. для студ. высших учебных заведений / Т. В. Алейникова. –Ростов-на-Дону : УНИИ валеологии РГУ, 2002. – 147 с

2. Дубровинская Н. В. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии. / Н. В. Дубровинская, Д. А. Фарбер, М. М. Безруких. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 145 с.

3. Задесенець М. П. Вікові особливості розвитку дітей і формування їх особистості / М. П. Задесенець – К., 1978.

4. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников / В. А. Крутецький. – М., 1976.

5. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зінченко. – СПб. : Прайм – Єврознак, 2004. – 634 с.

6. Пасічник Н. О. Динаміка розвитку образного і понятійного мислення у їх взаємозв'язках у учнів молодшого шкільного віку / Н. О. Пасічник // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. – Чернігів : ЧНПУ, 2014. – Вип. 115. – С. 190– 194.

УДК 159.942:159.925

М. О. Усікова

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

У статті подано теоретичний огляд основних підходів до визначення сутності поняття емоційного інтелекту. Розглянуто структурні моделі емоціного інтелекту, представленні у зарубіжних та вітчизняних наукових дослідженнях. На основі теоретичного аналізу наукової літератури подано визначення досліджуваного явища.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку України, перспективи глобалізаційних та інтеграційних тенденцій, у яких відбувається історичний, культурний та духовний поступ нашої країни сьогодні, обумовлюють необхідність дослідження питань, пов'язаних з формуванням всебічно розвиненої, зрілої у моральному та ціннісному аспектах особистості. Така особистість має бути здатною адекватно сприймати зміни суспільного життя, виявляти свідому активність, спрямовану на зведення внутрішніх резервів у відповідність до зовнішніх умов. Розвинений емоційний інтелект допомагає у ефективного пристосуванні та реалізації особистісного потенціалу, гармонічному розвитку у навколишній реальності.

Аналіз актуальних досліджень. Емоційний інтелект став предметом психологічного дослідження порівняно недавно. У наш час на пострадянському просторі проблема емоційного інтелекту активно обговорюється і висвітлюється у працях таких ечених: І. М. Андрєєвої, О. І. Власової, С. П. Дерев'янко, Г. Г. Гарскової, Н. В. Ковриги, Д. В. Люсіна,

М. О. Манойлової, Е. Л. Носенко та ін. Серед західних вчених, які розробляли концепції емоційного інтелекту, були Д. Гоулмен, П. Саловей, Дж. Майер, Д. Карузо, Г. Гарднер, Р. Бар-Он, С. Хейн, Р. Купер, А. Саваф.

Мета статті – дослідити основні підходи до визначення поняття емоційний інтелект та його моделей у зарубіжних та вітчизняних науковців.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових джерел з проблеми дослідження засвідчив, що у психологічній науці використовується низка термінів, пов'язаних з емоційним інтелектом, зокрема, «емоційна розумність» (Е. Л. Носенко), «емоційне самоусвідомлення (О. І. Власова), «емоційна компетентність» (К. Саарні), «емоційне мислення» (О. К. Тихомиров), «емоційна грамотність» (К. Стайнер), «емоційна обдарованість» та інші. У широкому розумінні емоційний інтелект трактується як здатність особистості диференціювати позитивні і негативні почуття, а також як знання про те, як забезпечити динаміку зміни емоційного стану з негативного на позитивний. На початку 1990-х років американські психологи П. Саловей і Дж. Майєр застосували термін «емоційний інтелект» для сукупності позначень ступеня розвитку таких людських якостей як самосвідомість, самоконтроль, мотивація, уміння ставити себе на місце інших людей, навички роботи з людьми, вміння налагоджувати взаєморозуміння з іншими [1].

Дж. Майєр і його колеги підкреслили різницю між двома основними моделями емоційного інтелекту. Модель здібностей – це уявлення про емоційний інтелект як про перетин емоцій і пізнання. Змішана модель висуває поняття емоційного інтелекту як поєднання розумових і особистісних рис, притаманних кожній конкретній особі. Модель здібностей емоційного інтелекту Дж. Майєра – П. Саловея містить чотири компоненти: 1) розрізнення, сприйняття та вираження емоцій (здатність ідентифікувати емоції; здатність стежити за власними почуттями в реальному часі й розуміти їх; емоційна грамотність); 2) емоційна фасилітація мислення (здатність адекватно використовувати почуття в процесі мислення, розв'язання проблем і прийняття рішення; потенційна можливість почуттів спрямовувати особистість до того, про що важливо і необхідно подумати);

3) розуміння емоцій (можливість розв'язувати емоційні проблеми; здатність ідентифікувати та розуміти взаємозв'язок між емоціями, думками і поведінкою); 4) управління емоціями (спроможність взяти на себе відповідальність за власні почуття щастя; можливість здобути досвід із негативних почуттів, з'ясувати можливості для особистісного зростання) [7].

За Д. Гоулменом, емоційний інтелект – це здатність усвідомлювати власні почуття, почуття інших людей, мотивувати самого себе та інших, управляти емоціями як у внутрішньому, так і зовнішньому планах. Згідно з його концепцією, EQ вираховується як сума показників семи здібностей: самоусвідомлення, самомотивування, стійкість до фрустрації, контроль за імпульсами, регуляція настрою, емпатія, оптимізм. Так, рівень EQ дозволяє передбачати ймовірність життєвого успіху [4].

Відповідно до концепції транзактного аналітика К. Стайнера, EQ має чотири головні складові: самосвідомість, самоконтроль, емпатія та навички відносин. Усвідомлення власних емоцій, управління ними, вміння ставити себе на місце іншого і приймати його почуття, проявляти дружнє ставлення до людей при роботі з ними – це основа кращого розуміння світу, засіб самопізнання, саморозвитку, успішної самореалізації [2].

Емоційний інтелект за Г. Гарсковою – це здатність розуміти ставлення особистості, репрезентоване в емоціях, і управляти емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу і синтезу. Необхідною умовою емоційного інтелекту є розуміння емоцій суб'єктом, а кінцевим продуктом EQ – прийняття рішення на основі відображення і осмислення емоцій, які є диференційованою оцінкою подій, у яких наявний особистісний сенс. Емоційний інтелект продукує нестандартні способи активності для досягнення цілей і задоволення потреб. На відміну від абстрактного і конкретного інтелекту, які відображають закономірності зовнішнього світу, емоційний інтелект відображає внутрішній світ і його зв'язки з поведінкою особистості і взаємодію з реальністю [3].

Найбільш відомою з російських розробок є двокомпонентна теорія емоційного інтелекту Д. В. Люсіна та М. І. Манойлової. На їхню думку, емоційний інтелект має подвійну природу. Він, з одного боку, пов'язаний із

когнітивними здібностями, а з іншого – з особистіними характеристиками. Емоційний інтелект учений визначає як «здатність до розуміння своїх та чужих емоцій та управління ними» (людина може розпізнавати наявність емоцій у себе чи іншої людини, точно ідентифікувати емоцію, а також розуміє причини, які викликали цю емоцію, та наслідки, до яких вона призведе). Модель емоційного інтелекту Д. В. Люсіна включає: 1) когнітивні здібності (швидкість і точність переробки емоційної інформації); 2) уявлення про емоції (як про цінності, як про важливе джерело інформації про самого себе, інших); 3) особливості емоційності (емоційна стійкість, емоційна чутливість) [5].

Специфічний теоретико-методологічний підхід до вивчення емоційного інтелекту розроблено Е. Л. Носенко. Як зауважує Е. Л. Носенко, емоційний інтелект як аспект виявлення внутрішнього світу особистості відображає міру розумності ставлення людини до світу, до інших та до себе як суб’єкта життєдіяльності. Йому притаманні внутрішні (диспозиційні) та зовнішні (ті, що виявляються в ознаках перебігу емоційного процесу) компоненти, котрі зумовлюють стресозахисну та адаптивну функції цієї інтегральної особистісної властивості. Е. Л. Носенко запропонувала положення ієрархічної (рівневої) моделі емоційного інтелекту, де визначається зв’язок емоційного інтелекту зі здоров’ям людини. Емоційний інтелект виявляється в єдності його внутрішніх і зовнішніх характеристик. Компонентами емоційного інтелекту є здатність до самомотивування, наполегливість, методичність й активність у здійсненні основних життєвих завдань, а найважливішим – емпатія [6].

Отже, емоційний інтелект визначається як здатність людини до усвідомлення, прийняття та управління емоційними станами і почуттями як власними, так і інших людей, що формуються впродовж життя людини у спілкуванні та професійній діяльності. Визначають декілька моделей емоційного інтелекту: модель здібностей, відповідно до якої емоційний інтелект – це перетин емоцій і пізнання, та змішана модель, за якою емоційний інтелект утворюється як індивідуальне поєднання розумових і особистісних рис. У структурі емоційного інтелекту за спрямованістю

виокремлюють два аспекти – внутрішньоособистісний і міжособистісний. До компонентів емоційного інтелекту як структури відносять: когнітивний компонент (уявлення про емоції, сприйняття, розрізнення, а також швидкість та точність переробки емоційної інформації), оціночний (ідентифікація емоцій з зовнішнім виявом, здатність адекватно використовувати почуття) і поведінково-регулюючий компонент (управління власними емоціями, адекватна поведінка щодо власних емоцій та емоцій оточуючих).

Практичний інтерес до проблеми розвитку емоційного інтелекту особистості зумовлений тим, що вона має прикладний аспект, зокрема: у сфері лідерства і управління, у сфері освіти, у сфері бізнесу. Емоційний інтелект розглядається як один із провідних чинників забезпечення успішності життєдіяльності людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева И. Н. Азбука эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева. – СПб.: БХВ, 2012. – 288 с.
2. Андреева И. Н. Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект» / И. Н. Андреева / / Вопросы психологии, 2008. – №5. – С. 83
3. Гарскова Г. Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию / Г. Г. Гарскова // Тез. науч. практ. конф. «Ананьевские чтения». – СПб.: Ун-та, 1999. – С. 25-26.
4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Дэниел Гоулман [пер. с англ. // А. П. Исаевой]. – М.: АСТ, 2009. – 478 с.
5. Люсин Д. В. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями : эмпирический анализ / Д. В. Люсин, О.О. Марютина, А. С. Степанова / / Социальный интеллект : теория, измерение, исследования / [под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова]. – М. : Институт психологии РАН, 2004. – С. 128–140.
6. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига. – К.: Вища шк., 2003. – 126 с.
7. Сергиенко Е. А. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект»: Руководство / Е. А. Сергиенко, И.И. Ветрова. – М. : Институт психологии РАН, 2010. – 176 с.

УДК 159.9:378

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

СТРАХ ПЕРЕД НЕВДАЧЕЮ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ

У статті висвітлено проблему соціальних страхів особистості, розкрито питання страху перед невдачею та його вплив на досягнення цілей особистості. Викладено зміст понять «страх», «соціальний страх», «страх перед невдачею». Наведено результати експериментального дослідження страхів перед невдачею у вчителів.

Постановка проблеми. Страх за своєю природою виконує різні функції. З одного боку – примушує мобілізувати доступні ресурси, підготуватися до випробування, підвищує почуття відповідальності, з іншого – замість мобілізації ресурсів призводить до їх блокування, починає гальмувати будь-які форми соціальної активності і приносить людині масу неприємних переживань. Одним із соціальних страхів, що саме блокує професійну діяльність та активність особистості, яка прагне досягти певної мети, є страх перед невдачею.

Педагоги постійно навчають, виховують, передають досвід, допомагають, підтримують, відкривають нові дороги перед кожною особистістю. Щоб удосконалювати інших, вчителі постійно вдосконалюють себе, свої знання, навички та вміння. Вони постійно йдуть вперед покращуючи свою професійну майстерність. Проте на шляху до досягнення цілей не рідко постають такі проблеми, як страх перед невдачею, який не дозволяє йти далі через сумніви, що щось не вийде. Отже, актуальність теми визначається необхідністю вивчення рівня страхів перед невдачею у вчителів, з огляду на необхідність вироблення психологічно обґрунтованих прийомів і методів їхньої корекції.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженням соціальних страхів займалися вітчизняні та зарубіжні вчені, які вивчали: проблеми діагностування та подолання страхів (В. Косік, Ф. Риман, Ю. Щербатих та ін.); психологію емоцій (А. Бандура, Н. Батурин, К. Платонов, Г Шингаров та ін.); страхи в рамках медичної психології та психіатрії (І. Мягков, С. Боков, Ю. Попов та ін.).

Мета статті – проаналізувати вплив страху перед невдачею на досягнення цілей професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Страх – це емоційний вираз суб'єктивного відчуття небезпеки. Видатний фізіолог І. П. Павлов вважав страх проявом природного рефлексу, пасивно-захисною реакцією з легким гальмуванням кори великих півкуль. Страх заснований на інстинкті самозбереження, має захисний характер і супроводжується визначеними фізіологічними змінами вищої нервової діяльності, відбивається на частоті пульсу і дихання, показниках артеріального тиску, виділенні шлункового соку [4].

У найбільш загальному виді емоція страху виникає у відповідь на дію загрозливого стимулу. Існують дві загрози, що мають універсальний і одночасно фатальний у своєму результаті характер. Це смерть і крах життєвих цінностей, що протистоять таким поняттям як життя, здоров'я, самоствердження, особисте і соціальне благополуччя. Але крім крайніх виразів, страх завжди пов'язаний з переживанням якої-небудь реальної чи уявної небезпеки [2]. Саме тому, деякі психологи пов'язують генезис страхів з нестачею інформації про наявну ситуацію: при діяльності в умовах браку інформації (коли її не вистачає для прийняття всебічно продуманого рішення) стратегію поведінки диктують емоції.

Так, Р. Грановська з цього приводу зазначає: «емоції забезпечують людині можливість пристосуватись до існування в інформаційно невизначеному середовищі. В умовах повної визначеності мета може бути досягнута і без допомоги емоцій; в людини не буде ні радощів, ні свят, якщо в заздалегідь визначений час, здійснивши декілька чітко визначених дій, вона досягне мети, досягнення якої заздалегідь не викликало сумнівів» [3].

На думку академіка П. В. Симонова, негативні емоції розвиваються в умовах дефіциту інформації, необхідної для організації дій. Генезис емоції страху, згідно з цією концепцією, розвивається, коли бракує відомостей, необхідних для забезпечення власного захисту. У цьому випадку стає доцільним реагування на розширене коло сигналів, корисність яких ще невідома; таке реагування може бути надлишковим і неекономним, однак,

воно попереджає пропуск дійсно важливого сигналу, ігнорування якого може призвести до негативних наслідків [5]. У структурі соціальних страхів особистості особливе місце посідає страх перед невдачею, що представляє собою узагальнену характеристику передчуття можливих несприятливих наслідків невдало або неякісно виконаної діяльності (насамперед трудової) [2].

Страх перед невдачею (атіхіфобія – з лат. *atyches* – новий, *phobeo* – боятися, страх) досліджували багато науковців. Так, зокрема, Н. А. Батурин пов'язує виникнення страху з феноменом асиметрії атрибуції успіху та невдачі [1]. Цей феномен полягає в тому, що існують два діаметрально протилежних типи людей. Для першого характерна систематична асиметрія в поясненні своїх успіхів внутрішніми і стабільними факторами («в мене гарні здібності», «я можу виконувати роботу якісно»), а невдач – зовнішніми чи нестійкими («просто не пощастило» чи «так склалися обставини»). Інший тип людей схильний, навпаки, систематично відносити успіх до нестабільних причин («мені просто пощастило»), а причину невдач бачити в стабільних особистісних факторах («я взагалі такий недотепа»).

Мотивація тісно пов'язана з емоціями, що супроводжують прийняття рішення та його виконання. На значення емоцій, які передують прийняттю рішень вказував також О. Маурер, у зв'язку зі з'ясуванням місця побоювання (страху) в мотиваційній сфері особистості. Він розглядає страх як сигнал майбутньої небезпеки, як неприємний стан, що спонукає до певної поведінки, яка може сприяти уникненню загрози, тобто розглядає страх як певний мотивуючий чинник.

З метою вивчення прояву соціальних страхів у вчителів та їх зв'язку з мотивацією на досягнення мети нами було проведено експериментальне дослідження, в якому взяли участь 8 педагогів загальноосвітньої школи. Етапи дослідження були структуровані відповідно до встановлених вимог організації наукових досліджень суб'єктів праці [6]. На емпіричному етапі були використані методики: опитувальник «Мотивація успіху і струху невдачі» А. А. Реана, «Методика діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач» Т. Елерса, «Методика діагностики мотивації до успіху» Т. Елерса.

За результатами «Методики діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач» Т. Елерса, з'ясовано, що 63% респондентів мають низький рівень мотивації до уникнення невдач. Методика «Діагностика мотивації до успіху» Т. Елерса показала, що 50% респондентів мають високий рівень мотивації до успіху. З аналізу результатів за опитувальником А. А. Реана видно, що 87,5% респондентів мають мотивацію на успіх (надію на успіх). Дана мотивація відноситься до позитивної мотивації. При такій мотивації людина, починаючи справу, має на увазі досягнення чогось конструктивного, позитивного. Встановлено, що лише 12,5% опитаних вчителів мають мотивацію на невдачу (боязнь невдачі). При даному типі мотивації активність людини пов'язана з потребою уникнути зриву, осуду, покарання та невдачі (рис. 1).

Рис. 1. *Показники мотивації до успіху та невдачі (у %)*

Отже, отримані дані доводять, що більшість працівників спрямовані на досягнення мети, на успіх. В основі активності таких суб'єктів праці лежить надія на успіх і потреба в досягненні успіху. Такі працівники зазвичай впевнені в собі, в своїх силах, відповідальні, ініціативні, активні та цілеспрямовані. Можна сказати, що вони не бояться невдачі, яка може спіткати їх на професійному шляху.

Ми визначили, що менша частина респондентів мають страх перед невдачею, і тому мотивовані на неуспіх, на що можуть значно впливати їх особистісні соціальні страхи. При даному типі мотивації активність людини як суб'єкта праці пов'язана з потребою уникнути зриву, осуду, покарання та невдачі. В основі даної мотивації є ідея уникнення та ідея негативних очікувань. Починаючи справу, такі суб'єкти праці заздалегідь бояться можливості невдачі, думають про шляхи уникнення цієї гіпотетичної невдачі, а не про способи досягнення успіху.

Висновки. Соціальні страхи стають перешкодою на шляху розвитку мотивації досягнення успіху, і, навіть, сприяють посиленню мотивації уникнення невдач. Дані емпіричного дослідження дозволяють стверджувати, що вчителі більше спрямовані на успіх і мають низький рівень мотивації до уникнення невдач. Це свідчить про їх цілеспрямованість, активність, ініціативність та впевненість у собі. Слід зазначити, що саме такими якостями і має бути наділений компетентний педагог як активний суб'єкт праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Батурин Н. А. Психология успеха и неудачи / Н. А. Батурин. – СПб. : ЮУрГУ, 1999.

2. Вольпе Д. Анализ индивидуальной динамки заболеваний при лечении депрессии // Эволюция психотерапии. – М., 1998. – Т. 2.

3. Грановская Р. Элементы практической психологии / Р. Грановская. – Л. : Издательство Ленинградского университета, 1988. – 560 с.

4. Павлов И. П. Собрание сочинений / И. П. Павлов. – М .: Издательство академии Наук СССР, 1951. – 435 с.

5. Симонов П. В. Высшая нервная деятельность человека: Мотивационно-эмоциональные аспекты / П. В. Симонов. – М. : Наука, 1975. – 173 с.

6. Щербакова І. М. Психологія праці : теоретичні і методологічні основи наукових досліджень: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / І. М. Щербакова. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – 144 с.

Наукове видання

Наукові пошуки

Збірник наукових праць молодих учених

Збірник засновано у 2009 році
Випуск 13

Суми : Вид-во СумДПУ, 2015 р.
Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Відповідальний за випуск ***А. А. Сбруєва***
Комп'ютерна верстка ***Ю. С. Ліхачова***

Здано в набір 219.11.2015. Підписано до друку 22.12.2015.
Формат 60х84х16. Гарн. Calibri. Друк. ризограф. Папір офсет.
Умовн. друк. арк. 16,3. Обл.-вид. арк. 13,3.
Тираж 300. Вид. № 70.

Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка
40002, м. Суми, вул. Роменська, 87

Виготовлено у видавництві СумДПУ імені А. С. Макаренка