

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 9

Суми
Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка
2013

УДК 37(082)

ББК 74.58

Н 34

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

Редакційна колегія:

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

Н 34 Наукові пошуки : зб. наук. пр. молодих учених. Вип. 9 / за ред. проф. А. А. Сбруєвої. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. – 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, 2013

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ
ВИЩОЇ ШКОЛИ ТА ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

Бідоленко В. К. Характеристика здоров'язберігаючих технологій у процесі підготовки майбутнього вчителя фізичної культури.....	6
Горбань М. О. Модернізація навчального процесу в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка: стан та тенденції.....	11
Живодьор В. Ф. Сутність та мета аудиту управлінської діяльності.....	17
Калашник Н. Ю. Формування колористичної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва	24
Кисла Н. С. Готовність до інноваційної діяльності як важлива професійна якість педагога	29
Киш О. М. Студенто-центроване навчання як складова нової парадигми освіти	34
Лойко В. П. Підготовка майбутніх учителів загальноосвітньої школи. Технологічний підхід.....	41
Любота О. Д. Керівництво роботою з батьками учнів як педагогічна проблема.....	47
Мартиненко В. В. Змістові засади підготовки вихователів до екологічного виховання дошкільників засобами етнопедагогіки	51
Ричкаль Т. П. Психологічні особливості мотивації студентів-першокурсників.....	57

РОЗДІЛ ІІ. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

Баня І.О. Змістові та методичні засади юридичної освіти в університетах США та України.....	61
Бабіна О. Ю. Національні особливості підготовки педагогічних кадрів у країнах Євросоюзу.....	66
Березна Т. Диференціація середньої освіти в провідних країнах світу.....	72
Білокур Д. О. Система батьківського виховання у педагогічній спадщині Симеона Полоцького	75
Золотарьова Д. В. Особливості діяльності приватних шкіл в Україні: реалії та перспективи.....	78
Карпенко Я. В. Альтернативні форми виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, у Великій Британії.....	83

РОЗДІЛ ІІІ. ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ
У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Гринцевич Н. С. Інноваційні технології в управлінні загальноосвітнім навчальним закладом	91
Кільчик Д. П. Управління духовною спрямованістю виховання	95

Кончакова А. С. Психолого-педагогічна наука про сутність та особливості навчального діалогу.....	99
Лук'яненко О. І. Інформаційні технології в системі управління загальноосвітнім навчальним закладом	104
Панченко Ю. М. Роль фізичного виховання і спортивної роботи в системі освіти України	108
Рагулін А. Ю., Живодьор В. Ф. Роль моніторингу стану фізичного розвитку молодших школярів у системі управління фізичним вихованням учнів початкової школи.....	115
Чепіжний Ю. В. Сутність поняття «організаційна культура загальноосвітнього навчального закладу».....	119
Шульга Ю. С. Інноваційний потенціал використання російського досвіду управління православними навчальними закладами в практиці українського шкільництва	123

РОЗДІЛ IV. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Горболис К. В. Соціально-педагогічна підтримка обдарованих дітей в Україні.....	129
Губаренко С. В. До питання сутності і змісту соціально-педагогічного супроводу обдарованих дітей у загальноосвітньому навчальному закладі	137
Клімась В. Проблеми соціалізації обдарованої дитини	144
Лісняк В. Спорт як ефективний засіб соціально-педагогічної профілактики комп'ютерної ігроманії.....	147
Люттик В. В. Гендерні стереотипи та проблеми соціалізації в підлітковому віці	151
Мурашківська В. В. До питання соціально-педагогічної підтримки студентської сім'ї	155
Саєнко С. Г., Живодьор В. Ф. Співпраця дошкільного навчального закладу з родиною в процесі формування екологічно мотивованої діяльності дітей	162
Силка І. В. Форми деінституалізації соціальної опіки дітей в Україні.....	167
Товстоликіна К. Історичний аналіз розвитку соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими у вітчизняних спеціальних виховних установах	172

РОЗДІЛ V. ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ: ПОШУКИ ІННОВАЦІЙНИХ РІШЕНЬ

Антонова Г. В. Загальна характеристика спілкування та основні чинники конфліктів у молодіжних сім'ях та сім'ях середнього подружнього віку	177
Бардакова Г. С. Психологічні особливості копінг-стратегій у підлітковому віці	181
Бей А. О. Емоції та почуття як психічні процеси людини	186

Голуб Г. В. Духовний розвиток особистості	191
Демченко Н. М. Сором'язливість як соціально-психологічний феномен у підлітковому віці	194
Євтушенко Н. І. Дослідження впливу батьківського виховання на самооцінку у підлітковому віці: теоретичний аспект.....	199
Забуга Н. І. Сутність поняття «цінності» як психолого-педагогічна проблема	202
Зуєва К. І. Взаємозв'язок темпераменту з характером	207
Кисла Н. С. Готовність до інноваційної діяльності як важлива професійна якість педагога.....	211
Лініцька Є. Т. Проблема стресу у сучасному суспільстві	216
Мережкіна А. Є. Історичний нарис досліджень сну і сновидінь	220
Михалко К. В. Предметно-практична компетентність як складова професійної компетентності майбутнього бухгалтера	225
Обозна А. В. Особливості раннього навчання дітей іноземної мови	230
Пасько К. М., Веретьоха І. А. Психологічний супровід розвитку обдарованої дитини у молодшому шкільному віці	235
Пасько К. М., Ключева А. І. Взаємозв'язок прояву тривожності зі стилем поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях.....	239
Пасько К. М., Чікунова Д. В. Психологічна профілактика суїцидальних тенденцій у підлітковому віці	242
Попова А. С. Психологічні особливості схильності до суїциду у обдарованих підлітків	246
Рябуха А. С. Психологічний аналіз властивостей темпераменту вихователів дошкільного навчального закладу.....	250
Сахарова І. О. Психологічні особливості стресу.....	253
Сивокозова І. В. Психологічні особливості прояву асертивної поведінки майбутніх практичних психологів	258
Стадник Г. А., Горова І. М. Дослідження теоретичних підходів визначення поняття самооцінки у психології.....	261
Стадник Г. А., Огризько В. І. Кохання у ранній юності як психологічне явище	265
Ткаченко К. О. Дослідження професійної мотивації студентів.....	268
Усікова М. О. Сучасні теорії любові.....	271
Чергик А. А. Психологічні особливості схильності особистості до маніпулятивної поведінки.....	275
Щербакова І. М., Чергик А. А. Психологічний аналіз «я-концепції» і професійної самосвідомості вчителів.....	278

РОЗДІЛ І. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ ТА ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

УДК 378.17:796.011.3:371.124:796

В. К. Бідоленко

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

ХАРАКТЕРИСТИКА ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті на основі аналізу та порівняння наукових джерел розглянуто поняття «здоров'язберігаючі технології» та визначено їх завдання в системі вищого навчального закладу. Здійснено характеристику здоров'язберігаючих технологій, виявлено основні компоненти, що сприяють формуванню культури здоров'я майбутнього фахівця.

Постановка проблеми. На сучасному рівні розвитку суспільства виникає необхідність вирішення проблеми, пов'язаної зі збереженням і зміцненням здоров'я та фізичним розвитком підростаючого покоління. З огляду на це існує необхідність пошуку шляхів здоров'язбережувального підходу в системі вищої освіти. Актуальним у даному контексті є питання формування здорового способу життя майбутнього вчителя фізичного виховання.

Здоров'язбережувальна педагогічна підготовка фахівців з фізичного виховання та безпека занять фізичною культурою є одним із найбільш важливих питань процесу збереження та зміцнення здоров'я особистості. Це, у свою чергу, потребує наявності в майбутнього вчителя знань, умінь та навичок з технології травмопрофілактики як структурного елементу педагогічних технологій; створення організаційно-методичних умов особистісно орієнтованої фахової підготовки.

Аналіз актуальних досліджень. У психолого-педагогічній літературі проблему професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури висвітлено в дослідженнях Л. Сущенко, А. Цьося, Б. Шияна, Ю. Шкребтія та ін. Різні аспекти з позицій здоров'язберігаючої освіти висвітлювали такі науковці, як В. Горащук, О. Дубогай.

Взаємозв'язок педагогічних технологій із здоров'язбережувальною освітою висвітлено у працях Ю. Бабанського, В. Беспалька, Б. Блума, Д. Брунера, П. Гальперіна, Г. Грейса, Дж. Керола, М. Кларина, В. Коскарллі, В. Монахова, Н. Тализіної, Д. Хамбліна, Н. Щуркової та ін. В українській педагогіці технологічний підхід до збереження здоров'я молоді вивчали А. Алексюк, В. Бондар, Я. Бурлака, В. Лозова, С. Сисоєва, А. Фурман та ін.

Мета статті – розкрити сутність та зміст здоров'язберігаючих технологій у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя фізичної культури. Відповідно до мети бачиться вирішення таких завдань:

1) розглянути поняття «здоров'язберігаючі технології» та визначити завдання здоров'язберігаючої освіти;

2) здійснити характеристику здоров'язберігаючих технологій у системі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу досліджень науковців [1–6] можна прослідкувати, що сутність здоров'язберігаючих педагогічних технологій у галузі фізичної культури та спорту полягає у формуванні в майбутніх фахівців розуміння здорового способу життя та його дотримання.

Поняття «здоров'язберігаючі технології» за визначенням М. Лук'янченка визначається як єдина система, що об'єднує в собі всі напрями діяльності закладу освіти щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я особистості, які забезпечують безпечні умови перебування і навчання у ньому [3]. Завданням здоров'язберігаючих технологій у процесі підготовки майбутнього вчителя фізичної культури є забезпечення високим рівнем здоров'я не тільки фізичного, але й духовного, психічного, інтелектуального, емоційного та формування культури здоров'я з метою підвищення якості професійної діяльності майбутнього фахівця.

Характеристика здоров'язберігаючих технологій як системи дозволяє виявити їхні основні компоненти, які сприяють формуванню культури здоров'я учасників навчально-виховного процесу. До таких, на думку О. Рибалки [6], відносяться:

– **аксіологічний**, що проявляється в розумінні особистістю цінності власного здоров'я та бажанні вести здоровий спосіб життя, застосовуючи при цьому усі свої фізичні й розумові можливості. Реалізація названого компонента проходить на основі формування світогляду майбутнього фахівця, його внутрішніх переконань з урахуванням вікових, психічних та фізіологічних особливостей. В умовах навчально-виховного процесу, цей компонент є важливою складовою у формуванні ціннісно-орієнтаційних установок на збереження власного здоров'я як невід'ємної частини життєвих цінностей;

– **гносеологічний**, нерозривно пов'язаний з набуттям особистістю необхідних знань та умінь стосовно збереження та зміцнення здоров'я, можливістю здійснення самостійних спроб удосконалювати себе, своє тіло, психіку, емоції, інтересом до питань здоров'язбереження тощо. Під час навчання цей процес реалізується у формуванні системи наукових і практичних знань, умінь та навичок, а також орієнтує особистість на дбайливе ставлення до свого здоров'я та здоров'я оточуючих;

– **здоров'язберігаючий** компонент включає у себе формування гігієнічних навичок, які необхідні для нормального функціонування організму. Важлива роль у цьому компоненті відводиться раціонально організованому робочому режиму, дотриманню правил здорового харчування, попередженню шкідливих звичок, різним оздоровчим заходам та ін.;

– **емоційно-вольовий**, до якого належать прояви психологічних механізмів, необхідних для збереження здоров'я. За допомогою даного компонента створюються умови для відчуття позитивних емоцій від здорового способу життя та бажання зміцнювати власне здоров'я;

– **екологічний** – формування умінь та навичок адаптації до екологічних факторів (уміння гуманно вести себе на природі, дотримуватися порядку і чистоти у навчальному закладі та дома тощо);

– **фізкультурно-оздоровчий** компонент, в основі якого закладено володіння засобами діяльності, що сприяють руховій активності. До нього також належать загартовування, масаж, фізіотерапія, аромотерапія,

лікувальна фізкультура та ін. Метою цього компоненту є формування важливих особистісних якостей, що сприятимуть підвищенню працездатності, кращому самопочуттю, позитивним емоціям, а також розвитку навичок особистої гігієни.

О. Єжова пропонує класифікацію здоров'язбережувальних технологій залежно від форм та методів роботи і виокремлює такі: медико-гігієнічні, фізкультурно-оздоровчі, екологічні, технології забезпечення життєдіяльності, здоров'язбережувальні освітні технології [2, 70].

О. Ващенко виділяє такі типи: *здоров'язберігаючі* (створюють безпечні умови для перебування та навчання, сприяють створенню балансу між навчальним і фізичним навантаженнями та можливостями особистості), *оздоровчі* (дають можливість зміцнити фізичне здоров'я за допомогою рухової активності та розслаблюючих процедур), *технології навчання здоров'ю* (спрямовані на формування гігієнічних навичок, керування емоціями, профілактику травматизму), *виховання культури здоров'я* (допомагають у вихованні особистісних якостей, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, формуванню уявлень про здоров'я як цінність, посиленню мотивації на ведення здорового способу життя) [1].

На думку Є. Мітіної, здоров'язберігаючі технології необхідно класифікувати за характером діяльності. Тобто, вони можуть бути спеціальні (вузькоспеціалізовані) і комплексні (інтегровані) [5, 58]. Згідно з напрямом діяльності поміж спеціальних здоров'язберігаючих технологій дослідниця виокремлює: медичні (технології профілактики захворювань; корекції і реабілітації соматичного здоров'я; санітарно-гігієнічної діяльності); освітні, що сприяють здоров'ю (інформаційно-навчальні та виховні); соціальні (технології організації здорового способу життя; профілактики і корекції девіантної поведінки); психологічні (технології профілактики і психокорекції психічних відхилень особистісного і інтелектуального розвитку). До комплексних здоров'язберігаючих технологій відносяться: технології комплексної профілактики захворювань, корекції та реабілітації здоров'я (фізкультурно-оздоровчі і валеологічні); педагогічні технології, що сприяють здоров'ю; технології, що формують здоровий спосіб життя.

Будь-яка освітня здоров'язбережна технологія, за Л. Мазуренко, – це сукупність тих принципів, прийомів, методів педагогічної роботи, які доповнюють традиційні технології навчання, виховання, розвитку завданнями збереження здоров'я [4, 17]. З огляду на це визначення і матеріал, поданий вище, поняття «здоров'язбережувальні технології» об'єднує в собі всі напрями діяльності вищого навчального закладу щодо формування здорової особистості майбутнього фахівця з високим рівнем культури здоров'я.

Отже, вважаємо, що питання реалізації здоров'язберігаючих освітніх технологій в навчально-виховному процесі є пріоритетним завданням вищої школи. Оскільки у сучасному розумінні метою навчання є всебічний розвиток особистості з урахуванням її вікових та індивідуальних особливостей разом із збереженням та зміцненням здоров'я, то, відповідно, здоров'язберігаючі технології постають як єдина система організаційних форм та технологічних одиниць, головною метою яких є збереження та зміцнення здоров'я майбутнього фахівця з фізичної культури та спорту.

Висновки. Виокремлення змістових характеристик здоров'язберігаючих технологій у підготовці майбутнього вчителя фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями дозволить, на нашу думку, не лише сформулювати в особистості розуміння їх сутності та направленості, але й здійснювати комплексне застосування кожного з перелічених компонентів у навчально-виховному процесі вищої школи.

Перспективним є обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічних умов формування здорового способу життя майбутнього вчителя фізичного виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко О. Організація здоров'язберігаючої діяльності початкової школи / О. Ващенко, С. Свириденко // Початкова освіта. – 2005. – № 46. – С. 2–4.
2. Єжова О. О. Здоров'язбережувальні технології у педагогічній системі формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних училищ / О. О. Єжова // Педагогічні науки : теорія, історія, інновації. – 2011. – № 3. – С. 65–74.
3. Лук'янченко М. І. Реалізація здоров'язберігаючих технологій у вищій школі / М. І. Лук'янченко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія : педагогічні науки ; фізичне виховання та спорт. – 2012. – Вип. 98. – Т. III. – С. 92–102.

4. Мазуренко Л. Формування навичок здорового способу життя у молодших школярів в позакласний час / Л. Мазуренко. – К. : Шкільний світ, 2008. – 128 с.
5. Митина Е. П. Здоровьесберегающие технологии сегодня и завтра / Е. П. Митина // Начальная школа. – 2006. – № 6. – С. 56–59.
6. Рибалка О. Я. Роль здоров'язбережних освітніх технологій у формуванні здорової особистості / О. Я. Рибалка // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія : педагогічні науки ; фізичне виховання та спорт. – 2013. – Вип. 107. – Т. II. – С. 88–94.

УДК 378.14:316.422]: 378.4 (477.52)

М. О. Горбань

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

МОДЕРНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В СУМСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ А. С. МАКАРЕНКА: СТАН ТА ТЕНДЕНЦІЇ

У статті розглянуто напрями модернізації навчального процесу в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка відповідно до вимог Болонського процесу. Визначено, що головним завданням на сучасному етапі є створення умов для розвитку особистості та творчої самореалізації майбутніх вчителів, оновлення змісту освіти й удосконалення організації навчально-виховного процесу.

Постановка проблеми. За сучасних умов вітчизняна система вищої педагогічної освіти повинна забезпечувати підготовку навчальними закладами висококваліфікованих, компетентних учителів відповідно до вимог Болонської угоди. На сучасному етапі перед Сумським державним педагогічним університетом постало не просте подвійне завдання: зберегти позитивний досвід української педагогічної освіти і збагатити його інноваційними досягненнями європейських освітніх середовищ, гармонійно узгодивши їх між собою. Сьогодні педагогічний університет має сформувати у студента необхідні професійні якості, знання, уміння та навички. Майбутній учитель має пізнати всі тонкощі своєї професії, реалізувати свої творчі можливості, бути мобільним та спроможним продовжити навчання в будь-якій європейській країні.

Аналіз актуальних досліджень. Суттєвий внесок у вивчення проблеми модернізації навчального процесу в СумДПУ зробили науковці

університету Л. В. Корж-Усенко [3], А. І. Кудренко [5], А. А. Сбруєва [6], В. С. Іваній [2], Т. М. Максименко [4]. Питанням євроінтеграції в освітньому просторі, шляхам та засобам адаптації європейської системи вищої педагогічної освіти педагогічному університеті відводиться значне місце у вітчизняній літературі, зокрема у працях А. О. Коробкової, М. Ф. Степко [1], Л. В. Корж-Усенко [4]. Проте, на нашу думку, не повністю висвітлені основні тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в контексті реалізації ідей Болонського процесу та показані суперечності цього процесу на прикладі конкретного вищого навчального закладу.

Мета статті – визначити сучасні тенденції модернізації навчального процесу Сумського педагогічного університету в умовах Болонської системи.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, в рамках Болонського процесу було визначено шість ключових позицій: введення двоциклового навчання; запровадження кредитної системи; контроль якості освіти шляхом організація незалежних акредитаційних агентств; розширення мобільності студентів і викладачів; забезпечення працевлаштування випускників; забезпечення привабливості європейської системи освіти [1, 102].

Проаналізуємо детальніше, як реалізуються вказані ключові позиції у навчальному процесі Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. В Україні законодавчо визначено багаторівневу (ступеневу структуру вищої освіти), що передбачає освітньо-кваліфікаційні рівні молодшого спеціаліста (неповна вища освіта), бакалавра (базова вища освіта) та спеціаліста, магістра (повна вища освіта). У СумДПУ уже практично впроваджено систему ступенів бакалавр-магістр, яка найбільше наближена до європейської системи за обсягом і термінами навчання, якістю знань і умінь фахівців. Після отримання освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра університет надає випускнику три шляхи: працевлаштуватися і продовжити свою практичну діяльність; продовжити навчання за програмою спеціаліста; продовжити навчання за програмою магістра. Навчання за програмою спеціаліста – це здобуття майбутнім учителем практичних професійних навичок, потрібних для роботи в навчальних закладах. Магістратура впродовж 1-2 років навчання до

широкої фундаментальної підготовки бакалаврату додає методологію науково-дослідницької діяльності та поглиблену підготовку до викладацької роботи [1, 104].

Основним призначенням діяльності СумДПУ є повне та якісне обслуговування освітніх потреб населення в галузі педагогічної і гуманітарної освіти на основі модернізації традиційних і впровадження нових напрямів і спеціальностей з урахуванням ринку освітніх послуг.

Серед стратегічних напрямів розвитку СумДПУ, на думку В. С. Іванія, є створення на його основі регіонального комплексу вищих педагогічних закладів для координації роботи з підготовки педагогічних кадрів Сумщини (визначення напрямів, спеціальностей, спеціалізацій, обсягів прийому на ОКР «бакалавр», «спеціаліст», «магістр», розподіл фахівців на роботу), формування нової генерації науково-педагогічної еліти та підвищення кваліфікації вчителів і викладачів [2, 26].

Модернізація навчання в СумДПУ спрямована на запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Сутність її полягає в тому, щоб створити єдиний критерій обліку роботи студента в будь-якій країні, так званий заліковий кредит Європейської кредитної трансфертної системи (ECTS). З цією системою пов'язують можливість для українських студентів вільно продовжити своє навчання за кордоном з урахуванням суми вже отриманих кредитів.

Але, на сьогодні кредитно-модульна система в СумДПУ є симбіозом старої та нової (європейської) системи оцінки знань студентів. Здебільшого викладачі оцінюють знання, які студенти засвоїли на лекційних заняттях. Кількість практичних занять скоротили за рахунок розширення позааудиторної роботи. Але така робота студентами здебільшого не проводиться. Не стимулює її проведення також відсутність належної системи контролю та оцінювання цієї самостійної роботи. Необхідно зазначити, що деякі викладачі не бажають змінювати вже «так добре напрацьовану та звичну систему». Проте подальше запровадження кредитно-модульної системи може підвищити інтенсивність та якість підготовки фахівців, мотивацію навчання, практичну компоненту фахової підготовки, дієвість контролю, нормалізувати психологічне навантаження студентів, забезпечити коригування результатів навчання.

Підготовка сучасного вчителя неможлива без застосування методик, спрямованих на розвиток творчого наукового мислення. В СумДПУ основна увага приділяється не інформативній складовій, а спонуканню студентів творчо критично мислити, аналізувати факти, постійно оновлювати знання. З цією метою керівництвом закладу передбачається:

- інтенсифікація традиційних форм та методів навчання: семінарів-дискусій, міжпредметних семінарів, проблемних лекцій, лекцій-конференцій, методів стимулювання внутрішньої мотивації студентів, креативних методів («мозковий штурм», евристичні запитання, багатомірні матриці, інверсія, емпатія, синектика) тощо;
- поєднання навчання та науково-дослідної роботи студентів на основі цілеспрямованого застосування моделювання, наукового експерименту, системного аналізу, методів синектики, евристики, колективного пошуку оригінальних ідей, що стимулює розвиток дослідницьких та творчих здібностей;
- виявлення обдарованих студентів, реалізація стратегій диференційованого, збагаченого й прискореного навчання (шляхом групування студентів, створення індивідуальних програм) [7, 164].

Щодо розвитку мобільності викладачів та студентів, то в СумДПУ створюються умови для їх вільного переміщення у країнах освітнього співтовариства Європи. Міжнародна діяльність університету спрямована на поглиблення інтеграції в європейський освітній простір; підвищення результативності міжнародної наукової співпраці. На думку А. І. Кудренка, забезпечення академічної мобільності суб'єктів освітнього процесу реалізовуватиметься в СумДПУ імені А. С. Макаренка завдяки:

- наданню освітніх послуг іноземним громадянам;
- встановленню нового партнерства, оновлення чинних угод із закордонними вищими навчальними закладами; розширенню напрямків міжнародного наукового співробітництва;
- аналізу можливостей співпраці зі східними університетами, зокрема Китайською народною республікою, викладанню східних мов, спочатку як спецкурсів з перспективою створення окремої спеціальності;

- аналізу можливостей поступового впровадження курсів спільно з іноземними університетами; створенню спільних бакалаврських і магістерських програм для отримання студентами європейського диплому;
- проведенню міжнародних науково-практичних конференцій, семінарів, круглих столів за участю іноземних колег;
- проведенню майстер-класів іноземними дослідниками, освітянами, представниками міжнародних фондів [5, 234].

Отже, передбачається розширення міжнародного наукового представництва СумДПУ шляхом інтенсифікації інформаційно-рекламної діяльності, створення лабораторії веб-конференцій та англomовної версії веб-сайту університету з переліком програм і проектів українською й англійською мовами.

Л. В. Корж-Усенко і Т. М. Максименко вважають, що однією із пріоритетних тенденцій модернізації СумДПУ є поглиблення інноваційних процесів. З 1994 року СумДПУ є центром комплексу вищих педагогічних навчальних закладів області, успішно виконуючи освітні, наукові, соціальні функції. Для реалізації принципів системності, неперервності рівнів професійно-педагогічної освіти керівництво Сумського державного педагогічного університету вважає за доцільне створити науково-освітній комплекс, що об'єднає однопрофільні освітні установи регіону (дошкільні, ЗНЗ, педагогічні коледжі, інститут післядипломної педагогічної освіти, педагогічні університети Сумської області). СумДПУ імені А. С. Макаренка прагне стати центром такого комплексу, як провідний педагогічний університет регіону, утворивши мережеву структуру інноваційного типу. Підставою для цього є плідна діяльність наукових шкіл, інноваційних ресурсних центрів, аспірантури, докторантури, Спеціалізованої вченої ради із захисту кандидатських дисертацій з загальної педагогіки та історії педагогіки, пожвавлення міжнародної наукової співпраці, участь у вирішенні соціальних проблем області, що дозволяє забезпечувати формування на високому рівні професійних компетентностей, громадянських та етичних якостей майбутніх учителів [4, 104].

Стратегічною моделлю розвитку СумДПУ обрана модель інноваційного університету, що передбачає:

- випереджувальний характер освіти на базі єдиного науково-навчального інноваційного процесу, із застосуванням міждисциплінарних проблемно- і проектно-орієнтованих освітніх технологій;
- нову організаційну структуру і методи управління університетом на основі державного, державно-громадського управління та самоуправління;
- розвинуту інфраструктуру взаємодії з зовнішнім середовищем, що включає регіональний, національний, європейський і глобальний виміри [2, 27].

Висновки. Таким чином, розглянуті тенденції модернізації навчального процесу в СумДПУ імені А. С. Макаренка показують, що головним завданням на сучасному етапі є створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації майбутніх учителів, оновлення змісту освіти та організації навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, засад ринкової економіки, сучасних науково-технічних досягнень.

При подальшому розгляді даної проблематики слід проаналізувати основні зміни в навчальному процесі в педагогічних закладах Сумщини, здійснюючи порівняльний аналіз із європейською освітньою системою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін.; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Освіта, 2004. – 384 с.
2. Іваній В. С. Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка: Сучасний стан, погляд у майбутнє / В. С. Іваній. – Суми: СумДПУ, 2003. – 44 с.
3. Корж Л. В. Історія становлення та розвитку Сумського Державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка / Л. В. Корж. – Суми: Ред. – видав. відділ СДПУ ім. А. С. Макаренка, 1999. – 88 с.
4. Корж-Усенко Л. В., Максименко Т. М. Реалізація інноваційного потенціалу Сумського педагогічного університету: досвід і перспективи / Л. В. Корж-Усенко, Т. М. Максименко // матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (2 квітня 2012 року, м. Суми). – Суми : Університетська книга, 2012. – С. 103–106.
5. Кудренко А. І. Стратегія розвитку регіонального педагогічного університету: європейські та національні детермінанти змін / А. І. Кудренко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2012. – № 5. – С. 233–240.
6. Сбруєва А. А. Макаренкознавчий вимір історії університету / А. А. Сбруєва // Сумщина. – 2003. – 20 березня. – №11. – С. 22
7. Сумський державний педагогічний університет ім. А.С. Макаренка: досвід, реалії, перспективи: інформаційно-довідкове видання. – Суми: Видавництво СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2009. – 240 с.

В. Ф. Живодьор*Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка***СУТНІСТЬ ТА МЕТА АУДИТУ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

У статті розкрито сутність та мету аудиту управлінської діяльності; окреслено причини актуальності даного виду контролювання; визначено недоліки та переваги аудиту управлінської діяльності; обґрунтовано необхідність викладання навчальної дисципліни «Аудит і оцінювання управлінської діяльності» у процесі підготовки майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Ключові слова: організація, управління, апарат управління, аудит, ефективність функціонування, показники ефективності, сутність аудиту, мета аудиту.

Постановка проблеми. Розвиток функціонального простору предметної галузі менеджменту відображає його динамічні властивості, має свої закони, процеси, механізми та технології виконання, критерії оцінки. Дослідження процесів розвитку функціонального простору є необхідними для пошуку шляхів досягнення ефективності менеджменту.

Своє особливе місце в системі управління посідає управлінський аудит як незалежне дослідження і оцінка управлінської діяльності відповідно до різноманітних стандартів оптимальної ефективності функціонування різного типу соціально-економічних систем.

Хоча перші згадки про аудит як вид діяльності з'явилися ще в 1130 р., нині він і досі має неоднозначне розуміння, що призводить до ряду непорозумінь під час аудиту (наприклад, нерозуміння значення аудиту, вороже сприйняття аудиторів, надання аудиторам інформації в неповному обсязі тощо).

Аналіз актуальних досліджень. Актуальність аудиту управлінської діяльності зумовлює інтерес науковців до теоретичного обґрунтування сутності й мети даного виду контролювання. До зарубіжних теоретиків останнім часом долучаються й вітчизняні, що уможливорює вивчення особливостей аудиторської справи, характерні саме для вітчизняного ринку.

Мета статті – розкрити сутність та мету аудиту управлінської діяльності.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових джерел [1; 2; 3; 4; 5; 6] дозволяє визначити, що управлінський аудит є сукупністю принципів і

методів здійснення контролю стану системи менеджменту для виявлення та усунення протиріч, невідповідностей, дублювання інформації та скасування застарілих елементів. У цілому, провідна мета аудиту управлінської діяльності – підтримка соціально-економічної системи в робочому стані. Методологія управлінського аудиту впливає з системології менеджменту. При проведенні управлінського аудиту вирішуються такі завдання:

- оцінюється поточна стратегія організації, включаючи положення на ринку, цілісність і системність поставлених стратегічних цілей, розуміння їх керівниками та співробітниками, застосування в оперативному управлінні, контроль за їх реалізацією;

- оцінюється технологія процесу виробництва та реалізації кожного продукту діяльності організації (оцінка технології включає аналіз того, як виконуються основні напрями діяльності організації: аналіз споживчих властивостей продукту, його проектування, придбання ресурсів, безпосереднє виробництво, контроль якості та реалізація);

- оцінюється технологія виконання ключових функцій управління організації в цілому, включаючи функції аналізу ринку, стратегічного та оперативного планування, контролю й обліку за реалізацією планів, розподілу фінансів і обліку руху фінансів, проведення кадрової політики тощо;

- оцінюється структура управління організацією, тобто взаємозв'язок між процедурами, котрі складають безпосередню діяльність організації і ключові функції управління (у ході оцінки аналізується модель управління, чіткість розподілу на функціональні та профільні підрозділи, структура адміністративного підпорядкування й функціональної взаємодії, схема інформаційних потоків, а також їх відповідність стратегії та моделі управління);

- здійснюється розробка типових програм організації, розвитку та вдосконалення контрольних систем для організації, різних в аспекті організаційно-правових форм, видів і масштабу діяльності, розмірів, організаційних структур управління (програми можуть бути численні й різноманітні, оскільки залежать від різних початкових умов і можливостей організації. Великого значення набувають тенденції розвитку економіки

країни в цілому, діючі механізми її функціонування, сформовані національні і місцеві традиції. В цих програмах також має враховуватися менталітет персоналу) [1; 2].

Необхідно зазначити, що головне завдання управлінського аудиту організації – це визначення і зіставлення показників фактично досягнутої та нормативної результативності, ефективності, соціальної значущості й ділової активності (рівня економічного розвитку) об'єктів управління як загального результату трудової діяльності управлінської команди, а також трудової активності, ініціативності, інтелектуальності та креативності кожного члена апарату управління, від нижньої до вищої управлінської ланки.

Фактично, суть аудиту полягає в порівнянні існуючих процесів управління з еталонними. Одним із варіантів моделі еталонних показників є сукупність обґрунтованих оцінок її діяльності – збалансованої системи показників ефективності (Balanced Scorecard – BSC) [3].

Збалансована система показників ефективності (ЗСПЕ) – це не стільки система оцінок, скільки центральна організаційна схема процесів управління організацією. Правильно складена ЗСПЕ формулює теорію організації і лежить в основі організаційної моделі. ЗСПЕ заснована на причинно-наслідкових відносинах, що впливають із стратегії та враховують часовий фактор в ухваленні рішень і пропорційну залежність між заданими параметрами функціонування та розвитку організації. Знання пропорційного співвідношення показників ЗСПЕ, можна використовувати періодичний аналіз та контроль результатів для розвитку стратегії організації. Крім того ЗСПЕ надає управлінцю інструмент (методи) для вирішення поставлених завдань в інтересах досягнення поставлених цілей.

ЗСПЕ передбачає також оцінку роботи організації на основі чотирьох збалансованих параметрів: фінанси; відносини з клієнтами та споживачами; внутрішні процеси; перепідготовка персоналу.

Фінансові параметри дозволяють оцінити економічні показники діяльності організації. Фінансові показники є індикаторами відповідності стратегії організації щодо її планів і їх реалізації. Залежно від етапів діяльності організації фінансові показники можуть сильно відрізнятись (Зріст – Сталий стан – Збір «урожаю»). Для кожної із трьох стадій можна

виділити три фінансових напрямів, що ведуть до реалізації стратегії: зростання доходу та розширення структури діяльності; скорочення витрат і збільшення продуктивності; використання активів та інвестиційна стратегія.

Взаємовідносини з клієнтами та споживачами – це показники, що описують задоволення їх потреб, збереження існуючих клієнтів/споживачів, залучення нових, прибутковість, обсяг і частка цільового сегменту ринку.

Внутрішні організаційні процеси (в секторі бізнесу – бізнес-процеси) – ця складова визначає найважливіші процеси, які необхідно довести до досконалості, що дозволить: розробити такі пропозиції споживачам, які забезпечать збереження і зростання споживчої бази; задовольнити очікування інвесторів щодо високої фінансової прибутковості.

Перепідготовка персоналу визначає інфраструктуру, яку необхідно створити для того, щоб забезпечити довготривалість прогресивного розвитку організації. Ця компонента зачіпає три елементи організації: людей, системи і організаційні структури.

Відзначимо, що основний акцент ЗСПЕ все ж таки робиться на оцінку досягнутих фінансових результатів: неможливо управляти тим, що не можна виміряти. Хоча це й не виступає самоціллю, фінансові показники (залежно від галузі функціонування організації) дозволяють чіткіше прослідити конкретні досягнення управлінського апарату організації. Отже, ЗСПЕ відображає взаємозалежність причинно-наслідкових зв'язків з критеріями оцінки результатів і факторів їх досягнення.

За результатами проведення аудиту управлінської діяльності відкривається можливість максимально об'єктивно здійснювати атестацію учасників апарату управління (управлінської команди) за кінцевими підсумками роботи організації здійснюється аудит у цілому і конкретної частини відповідальності кожного члена апарату управління. З'являється досить аргументована основа для відсторонення працівників, які не відповідають вимогам до рівня кваліфікації та професіоналізму, пасивних, неініціативних членів управлінської команди й своєчасної заміни їх на заздалегідь підготовлених та відібраних у резерв для службового зростання людей, котрі володіють високим інтелектуальним і творчим потенціалом.

Зазначене дозволяє констатувати, що створення системи управлінського аудиту – питання не лише ефективного управління організацією, але й питання самого її існування в умовах ринку. Можливість швидко адаптуватися до динамічно мінливого середовища в умовах конкуренції є певною мірою запорукою, яку надають сучасні методики аудиту управлінської діяльності.

Нині актуальність аудиту управлінської діяльності в останній час постійно зростає. Цьому сприяє низка причин:

- по-перше, в тому випадку, коли власники бізнесу в будь-якій галузі хочуть оцінити систему управління організації на відповідність специфічним стандартам та технологіям управління, що діє у конкретній галузі (даний вид аудиту системи управління передбачає її порівняння з організацією діяльності інших аналогічних підприємств або організацій даної галузі. Однією з труднощів цього виду аудиту є добір консультанта, який достовірно знає специфіку «кращих практик» організації управлінської діяльності організації тієї чи іншої галузі);
- по-друге, аудит може бути корисний при придбанні підприємства або при зміні управлінської команди (оцінка існуючого рівня системи управління дозволяє з'ясувати стан ресурсів, наявність резервів для підвищення ефективності діяльності організації. У такому випадку одним із способів якісної і швидкої «інвентаризації» є запрошення досвідчених консультантів для проведення управлінського аудиту);
- по-третє, він необхідний власникам і керівникам організацій при оцінці ефективності системи управління, в тому числі в дочірніх і залежних компаніях, філіях, дивізіонах та відділеннях фірми [2].

Погляд, не включеного в організаційні взаємодії консультанта-аудитора, дозволяє об'єктивно оцінити процеси управління в організації, розставити акценти при виробленні та прийнятті управлінських рішень, виявити ті елементи в організаційному механізмі, які вимагають пильної уваги власників або управлінського апарату організації.

Разом із тим, вважаємо правомірним визнати й наявність недоліків управлінського аудиту. До них відносимо те, що традиційний

управлінський аудит приділяє надто мало уваги зовнішньому середовищу. Зокрема, фінансові показники, домінуючі в традиційному управлінському контролі, не можуть використовуватися як індикатори раннього попередження про зміни, що відбуваються в галузі і безпосередньо у внутрішньому середовищі організації.

До переваг процедури проведення аудиту управлінської діяльності в організації, доцільно віднести таке:

1. Даний вид контролю не передбачає застосування звичайної для виконання подібних завдань недостатньо об'єктивної бальної системи оцінки показників, і, зокрема, оцінки ефективності роботи кожного менеджера (в результаті оцінки процедур (бізнес-процесів і ключових функцій), структури управління, а також їх відповідності стратегії і моделі управління складаються рекомендації щодо змін у процедурах і структурах, які слід здійснити для підвищення якості системи управління організацією, забезпечення високого рівня кваліфікації вищої і середньої управлінської ланки, адекватності функціонування системи управління персоналом цілям і завданням організації).

2. Упровадження управлінського аудиту корисно як для малих, так і для великих організацій (різняться лише масиви даних і кінцеві показники – принципи залишаються єдиними).

3. Можливість приймати економічно виважені рішення.

Зазначене вище пояснює необхідність викладання навчальної дисципліни «Аудит і оцінювання управлінської діяльності» в процесі підготовки майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Основними завданнями означеної дисципліни є: розкриття сутності аудиту і оцінювання управлінської діяльності на прикладі порівняння аудиту управлінської діяльності з іншими видами аудиту; висвітлення організаційних засад аудиторської діяльності, її правового та інформаційного забезпечення; розкриття причин проведення аудиту управлінської діяльності; формування методичних навичок аудиторської перевірки та оцінювання стану управлінської діяльності; ознайомлення з алгоритмом оцінки ефективності й результативності діяльності, що

здійснюється вищими органами управління освітою; формування навичок підготовки та проведення аудиту управлінської діяльності; навчання складанню документів, які забезпечують звітність і використання результатів аудиту для подальшого розвитку управлінської діяльності.

У результаті вивчення даної навчальної дисципліни студенти повинні знати: сутність і призначення аудиту управлінської діяльності; поняття економічності, ефективності та результативності, які становлять основу аудиту управлінської діяльності; основи планування аудиторського дослідження; етапи проведення аудиту управлінської діяльності; стандарти проведення аудиторської оцінки. Крім того, за результатами успішного виконання практичного блоку навчальної дисципліни майбутні керівники загальноосвітніх навчальних закладів повинні вміти: вирізняти аудит управлінської діяльності з інших видів аудиту; визначати проблему аудиту управлінської діяльності; збирати та опрацьовувати дані аудиторського дослідження; складати та оформлювати основні види аудиторських документів.

Висновки. Отже, управлінський аудит є одним із дієвих інструментів забезпечення виконання завдань, визначених вищим керівництвом організації. Сфера управлінського аудиту вужча, ніж сфера управлінського контролю, і має специфічний характер. Управлінський аудит, як правило, отримує легальний статус лише тоді, коли в організації створюється служба внутрішнього аудиту. Якщо такої служби немає, він може здійснюватися особисто керівництвом середньої або (іноді) нижчого рівня за дорученням вищого керівництва. У будь-якому випадку проведення управлінського аудиту тільки посилює контроль за досягненням бажаного рівня економічності, ефективності та результативності діяльності організації і створює передумови для отримання конкурентних переваг організації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аудит адміністративної діяльності: теорія та практика / Пер. з англ. В. Шульга. – К. : Основи, 2000. – 190 с.
2. Аудит в Україні : [підруч]. / за ред. В.С. Ковальського – К. : Юрінком Інтер, 2006. – 320 с.
3. Аудит: Застосування міжнародних стандартів в аудиторській практиці України : навч. посіб. – К. : Статус, 2005. – 172 с.
4. Аудиторский словарь / С. М. Бычкова, М. В. Райхман, В. Я. Соколов; ред. В. Я. Соколова – М. : Финансы и статистика, 2003. – 192 с.

5. Закон України «Про аудиторську діяльність» від 8 червня 1993 р. // ВВР України. – 1993. – № 23. – Ст. 243. : [Електронний ресурс] : Режим доступу – <http://www.rada.kiev.ua>.
6. Касьянова О. М. Педагогічна експертиза діяльності навчального закладу : навч.-метод. посіб. / О. М. Касьянова. – Х. : Вид. група «Основа», 2012. – 128 с.

УДК 378-057.875:75.02

Н. Ю. Калашник

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

ФОРМУВАННЯ КОЛОРИСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті розкрито зміст колористичної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва та конкретизовано особливості її формування у вищому педагогічному навчальному закладі.

Ключові слова: колористична компетентність, колорит, живопис, композиція, рисунок, образотворче мистецтво.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти вимагає висококваліфікованих учителів образотворчого мистецтва, здатних реалізувати себе як у педагогічній, так і в художній діяльності. Вища педагогічна школа спрямовує зусилля на вирішення поставленого завдання, між тим процес формування професійно-фахової компетентності вчителя образотворчого мистецтва потребує подальшого вдосконалення.

Важливою складовою системи професійно-фахових знань, умінь та навичок вчителя ОТМ є колористична компетентність. Розвиток у студентів здатності сприйняття колірної єдності і створення грамотного колористичного зображення має стати одним із завдань навчального процесу у сучасній системі художньо-педагогічної освіти. Як показує практика, вирішення даної проблеми неможливе без загальної колористичної підготовки студентів, без оволодіння базовими знаннями про колір і особливості його сприйняття.

Аналіз актуальних досліджень. У науковій і методичній літературі накопичено велику кількість теоретичних матеріалів з проблем кольору. Ще в епоху Відродження провідні художники приділяли увагу питанням

закономірності живописного зображення. Це такі як: Л. Альберті, А. Дюрер, Леонардо да Вінчі, Ч. Ченіні та інші. Важливість формування правильного колірного бачення в образотворчому мистецтві приділяв Гегель: «Почуття кольору повинно бути художньою властивістю, своєрідним способом бачення і осягнення існуючих колірних тонів, а також повинно складати суттєвий бік відтворюючої здібності уяви і винахідливості» [3, 239].

Велику цінність для колористики як науки мають філософські узагальнення І. Гете, Е. Делакруа, дослідження І. Ньютона, В. Оствальда, Ф. Рунге, авторські концепції сприйняття та використання кольору І. Іттена, В. Кандинського, К. Малевича, М. Матюшина, П. Флоренського.

Методичні аспекти сприйняття і відтворення кольору в процесі навчання живопису знайшли своє відображення в педагогічних установах видатних художників-педагогів О. Іванова, К. Коровіна, О. Мурашка І. Рєпіна, В. Серова, В. Сурикова, П. Чистякова, та ін.

Значний вклад у розвиток художньої педагогіки і методики зробили сучасні вчені-методисти: В. Зінченко, Є. Ігнат'єв, О. Іконніков, С. Коновець, В. Кузін, С. Ломов, М. Ростовцев, О. Рудницька, Н. Сокольнікова, Є. Шорохов, та ін.

Окремі аспекти проблеми побудови колористичного цілого в живопису досліджували в різний час відомі художники і вчені: С. Алексєєв, Г. Беда, М. Волков, О. Зайцев, О. Унковський, С. Чуйков, Г. Шегаль. У їх працях розглядалась проблема кольору в живописі з точки зору теорії і методики зображення, ставились питання щодо сприйняття кольору і пов'язані з його роллю у створенні єдності живописного зображення. Разом з тим багато питань залишаються відкритими і вимагають більш глибокого вивчення.

С. Алексєєв зазначає що: «Про емоційну роль кольору говорити поза його образотворчого сенсу взагалі неможливо. Один і той же колір, будучи кольором різних об'єктів, сприймається і оцінюється по-різному» [1, 6]. А це може стати досить суттєвою проблемою для студентів, у яких ще не досить сформоване відчуття кольору.

М. Волков виявив і обґрунтував особливості сприйняття кольору для побудови на живописній площині, вказавши на безумовну різницю

сприйняття кольорів природи і кольорів на картині: «Колір в природі і колір на картині – одне і те ж природне явище. Але є глибока різниця між відношенням художника до кольору в природі і його відношенням до кольору на картині. Колір в природі – явище зображуваної художником дійсності. Колір на картині – це художній засіб, елемент «мови» живопису» [2, 99].

Попри велику кількість досліджень, спрямованих на філософське узагальнення, психологію сприйняття кольору та його художньо-педагогічне осмислення, визначення змісту колористичної компетентності як художника, так і вчителя образотворчого мистецтва відсутнє. Потребують посиленої уваги дослідників шляхи та умови формування колористичної компетентності у системі вищої художньо-педагогічної освіти.

Мета статті – конкретизація змісту колористичної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва та особливостей її формування у вищому педагогічному навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Навчальний план підготовки вчителя ОТМ передбачає вивчення студентами таких фахових навчальних дисциплін: живопису, композиції, рисунка, художньо-прикладної графіки. Вони мають значний потенціал в аспекті формування колористичної компетентності. Однак цей потенціал використовується не в повній мірі. Живопис, малюнок та художньо-прикладна графіка потребують удосконалення. Зміст даних дисциплін доцільно було б збагатити певними теоретичними та практичними темами по колориту. Це дало б можливість підвищити рівень знань, умінь та навичок у формуванні колористичної компетентності майбутніх учителів.

Вдосконалення потребує також організація самостійної роботи студентів, до якої входить: процес спілкування майбутніх учителів образотворчого мистецтва з творами мистецтва, та їх самостійний аналіз, що сприяє розвитку естетичних суджень і оцінок, формуванню колористичного смаку; виконання студентами повторних або аналогічних дій, які вимагають переносу засвоєних знань і навичок у нові умови. Тобто – організація таких форм роботи, як вправи і короткотривалі завдання (етюди). Ці форми творчої діяльності особливо корисні на початковому етапі навчання. Залучення студентів до виконання

педагогічно продуманої серії короткотривалих вправ створює сприятливі умови для розвитку у них таких важливих якостей і властивостей, як варіативність, здатність до пошуку нових колористичних комбінацій та композиційних рішень.

Процес формування колористичної компетентності майбутнього вчителя ОТМ потребує також вдосконалення методики викладання фахових дисциплін: акцентування уваги на розвитку колористичного сприйняття, залучення компаративного аналізу творчих робіт, знання закономірностей колірної композиції, вивчення психофізіологічних і формотворчих властивостей кольору.

Для сучасного етапу розвитку системи художньої освіти характерним є перехід від занять, орієнтованих лише на досягнення грамотності зображення та засвоєння технічних навичок, до занять, орієнтованих на розвиток творчих здібностей. Тому особливу увагу доцільно приділити професійно-фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Майбутній вчитель образотворчого мистецтва повинен мати і володіти знаннями з живопису, основ композиції, графіки та рисунку. Між тим, важливого значення у професійно-фаховій компетентності займає саме колористика.

Колористика, як художня категорія, розглядає колір у всіх його властивостях, що необхідно для цілісної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, оскільки роль кольору у його діяльності дуже велика: засобами кольору виконується багато творчих задач, а також учбової, методичної, позакласної роботи в школі.

Фахові дисципліни в системі підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва мають невичерпний потенціал у сфері розвитку їхніх творчих здібностей, серед них особливо яскраві можливості у вирішенні цієї проблеми має живопис. Він поєднує в собі і закони композиції, і основи рисунку, і колористичне сприйняття. Як самостійний вид образотворчого мистецтва і самостійна навчальна дисципліна, живопис, має значний освітньо-виховний вплив на культурно-професійне становлення особистості вчителя, розвиток його креативних здатностей та формуванню колористичних здібностей. Тому він входить до професійно-орієнтованих дисциплін мистецького циклу навчального плану.

Заняття живописом – це перш за все робота з кольором. У зв'язку з цим О. Унковський відзначає, що вміння визначити гармонійні відношення кольорів, загальне освітлення, характер колориту, пластичний рисунок предметів є однією із основних особливостей художнього сприйняття [7, 9].

Колір формує як естетичну культуру майбутніх учителів образотворчого мистецтва, так і колористичну грамотність педагога-художника. Слушно зазначає К. Селечьонок, що наявність колористичної грамотності не тільки є обов'язковим елементом естетичної культури, але й могутнім засобом розвитку творчої ефективності й професійної компетентності [6].

Висновки. На підставі аналізу літератури можна стверджувати що колористична компетентність – це система певних знань, умінь та навичок, що дозволяє робити пошук нових колористичних комбінацій, впливає на розвиток творчих здібностей та колірної композиції. Тому формування колористичної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є важливою складовою його професійно-фахової діяльності.

На підвищення колористичних якостей студента впливатиме дуже багато чинників, зокрема: розробка теоретичного курсу з основ кольорознавства, який потребує включення його до навчального плану як окремої, або додаткової дисципліни; самостійне спілкування студентів з творами мистецтва, їх самоаналіз, що сприяє розвитку естетичних суджень і оцінок, формуванню колористичного смаку; виконання аудиторних і самостійно-творчих завдань(етюдів), які розвивають варіативність, здатність до пошуку нових колористичних комбінацій та композиційних рішень. Врахування цих компонентів дає можливість досягти досить високих результатів у професійно-фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев С. С. О колорите / Сергей Алексеев. – М. : Издательство «Изобразительное искусство», 1974. – 176 с.
2. Волков Н. Н. Цвет в живописи / Николай Волков. – М. : Издательство «Искусство», 1965. – 214с.
3. Гегель Г. В. Эстетика. В 4-х томах, Т.3. / Георг Гегель. – М. : Издательство «Искусство», 1971. – 621 с.

4. Ракитин В. И. Искусство видеть / Василий Ракитин. – М. : Издательство «Знания», 1992. – 128 с.
5. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Т.: Видавництво «Богдан», 2005. – 360 с.
6. Сельченко К.В. Новейшая цветопсихология / К. В. Сельченко– Минск : Издательство «Харвест», 2007. – 672 с.
7. Унковский А. А. Живопись: Вопросы колорита / Андрей Унковский. – М. : Издательство «Просвещение», 1980. – 145 с.

УДК 378.147:001.895

Н. С. Кисла

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

ГОТОВНІСТЬ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ВАЖЛИВА ПРОФЕСІЙНА ЯКІСТЬ ПЕДАГОГА

У статті здійснено аналіз готовності до інноваційної діяльності як важливої професійної якості педагога. Досліджено структурні компоненти готовності до інноваційної діяльності, рівні її сформованості, показники, за якими вона визначається. Розкрито психологічні проблеми, з якими стикаються педагоги у процесі підготовки до інноваційної діяльності.

Ключові слова: *готовність, інноваційна діяльність, професійно важливі якості особистості, інноваційні технології.*

Постановка проблеми. Інноваційна педагогічна діяльність як особливий вид творчої діяльності спрямована на оновлення системи освіти. Вона є результатом активності людини не стільки у пристосуванні до зовнішнього середовища, скільки у зміні його відповідно до особистих і суспільних потреб та інтересів. Інноваційна діяльність, будучи складним і багатоплановим феноменом, охоплює процес взаємодії індивідів, спрямований на розвиток, перетворення об'єкта, на переведення його в якісно новий стан; системну діяльність щодо створення, освоєння та застосування нових засобів; особливий вид творчої діяльності, що об'єднує різноманітні операції і дії, спрямовані на здобуття нових знань, технологій, систем [1, 64].

Аналіз актуальних досліджень. Аналізом проблем інноваційної педагогічної діяльності займалися Н. Бібік, С. Гончаренко, В. Ільченко, О. Козлова, Л. Машкіна, В. Паламарчук, І. Підлісний та ін. [5, 249].

Мета статті – проаналізувати сутність поняття «готовність до інноваційної діяльності» як важливої професійної якості педагога та педагогічні умови її формування.

Виклад основного матеріалу. Готовність до інноваційної діяльності є внутрішньою силою, що формує інноваційну позицію педагога. За структурою це складне інтегративне утворення, що охоплює різноманітні якості, властивості, знання, навички особистості. Як один із важливих компонентів професійної готовності, вона є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу [5, 283].

Саме тому професійно важливі якості досліджуються представниками вітчизняної психології як: особливості людини, що впливають на результативність її професійної діяльності (А. Маркова); індивідуальні якості суб'єктів діяльності, що впливають на ефективність їх діяльності (В. Шадриков) [1, 29].

Готовність до інноваційної професійної діяльності є основою активної суспільної позиції особистості, її професійно-педагогічної позиції як суб'єкта праці. Вона спонукає особистість як суб'єкта праці до інноваційної діяльності, сприяє її продуктивності. Як професійно важлива якість особистості, готовність до праці передбачає сформованість особистості як активного суб'єкта діяльності [1, 30].

До професійних якостей відносять: професійне мислення, професійну спрямованість, експресивні якості, комунікативні якості, організаційні якості. Якості, набуті особистістю під час професійної підготовки, також належать до професійних. Увагу науковців привертають якості, пов'язані з отриманням спеціальних знань, умінь, способів мислення, методів діяльності у процесі професійної підготовки на стадії здобуття професійної освіти, які є запорукою ефективної інноваційної професійної діяльності.

Найбільш повно професійні якості педагога визначено професіограмою. Критерієм визначення професійно важливих якостей суб'єктів праці є домінуючий вид їх діяльності. Професіограма педагога визначає такі домінуючі види діяльності: навчання різних наук; пояснення нового матеріалу за допомогою засобів; контроль за зрозумілістю

матеріалу; проведення виховної роботи із студентами; допомога у розкритті творчого потенціалу студента, його здібностей та можливостей; виявлення інтересів і схильностей студентів для адекватного підбору програм та методів навчання; оформлення документації (журналів, звітів) [4, 384–385].

Виходячи з домінуючих видів діяльності, професіограмою педагога визначено такі якості, що забезпечують успішність виконання професійної діяльності:

1) здібності (педагогічні здібності; ораторські здібності; організаційні здібності; вербальні здібності (вміння говорити ясно, чітко, виразно); комунікативні здібності (навички спілкування та взаємодії з людьми); гарний розвиток пам'яті; високий рівень розподілення уваги (уміння приділяти увагу кільком об'єктам одночасно); психічна та емоційна врівноваженість; здатність до співпереживання);

2) особистісні якості, інтереси та схильності: схильність до роботи з дітьми; вміння зацікавити своїм задумом, повести за собою; високий ступінь особистісної відповідальності; самоконтроль та врівноваженість; тактовність; цілеспрямованість; артистизм; вимогливість до себе та інших; терпимість; інтерес та повага до іншої людини; прагнення до самопізнання, саморозвитку; кмітливість; спостережливість [4, 385-386].

Ураховуючи специфіку інноваційної педагогічної діяльності, продуктами якої є нововведення, що спрямовані на позитивну зміну системи освіти, а також той факт, що педагогічна діяльність зорієнтована на набуття у процесі навчання певної сукупності знань та виховання якостей особистості, зауважимо, що до якостей, які перешкоджають ефективній інноваційній педагогічній діяльності, насамперед належать ті, що приховують глибинні особистісно-професійні проблеми, а отже, можуть бути класифіковані як внутрішні перешкоди (бар'єри) [7, 72].

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності також формується у процесі педагогічної практики, акумулюючи на кожному рівні професійної підготовки фахівця всі професійно важливі знання, уміння і навички. Це означає, що формування готовності до інноваційної діяльності на певному рівні підготовки педагога є передумовою формування нового,

більш високого рівня готовності, адже, на думку А. Мінасян, процес підготовки педагога здійснюється як постійна трансформація початкового рівня вмінь і навичок, рівня професійних умінь і навичок педагога [2, 77].

Зважаючи на те, що інноваційні нововведення притаманні будь-якій діяльності людини, необхідно пам'ятати, що вони передбачають наявність у суб'єктів праці психологічної гнучкості, яка постає як сукупність емоційної, когнітивної та поведінкової гнучкості. Саме тому емоційна гнучкість працівників освітніх закладів є інтегральною характеристикою особистості, що дозволяє оптимізувати її діяльність. Проте істотні зміни у професійній діяльності зумовлюють зміни професійної мотивації. Це насамперед проявляється в оцінці запроваджуваних змін.

Разом з тим доцільно наголосити на тому, що нові інноваційні методи як зовнішні стимули дуже часто викликають астенічні емоції. Щодо цього О. Скубашевська справедливо зауважує, що «нове і невідоме завжди викликало у людей тривогу і страх. Нерідко інновації, які руйнували усталений спосіб життя, звички людей, зумовлювали хворобливі й неадекватні реакції. Одним із видів негативної психічної реакції на інновації є фрустрація. ... Такий стан може бути спричинений надто швидким, надто частим або перманентним упровадженням інновацій» [5, 280].

Критеріями готовності педагога до інноваційної діяльності є: усвідомлення необхідності запровадження педагогічних інновацій у загальному контексті, а також у власній педагогічній практиці; високий рівень професійної поінформованості щодо змісту, особливостей упровадження сучасних освітньо-виховних інноваційних технологій; практичні навички освоєння інноваційних технологій; зорієнтованість на застосування власних творчих зусиль в інноваційній діяльності; здатність передбачати труднощі інноваційної діяльності, а також професійно долати їх.

Науковці виокремлюють такі рівні сформованості готовності до педагогічних інновацій: інтуїтивний (характеризується відсутністю глибоких теоретичних знань, несформованістю педагогічної рефлексії); репродуктивний (ситуативний рівень упровадження інновацій на тлі недостатньо вираженої педагогічної рефлексії); пошуковий (рівень опрацювання технологій і методик інноваційної діяльності); творчий

(продуктивний) (високий теоретичний і практичний рівень володіння інноваційними технологіями).

Необхідно зазначити, що якостями підготовленого до інноваційної діяльності педагога є усвідомлення актуальних проблем і перспективних напрямів розвитку освітянської галузі, усвідомлення необхідності педагогічних інновацій, стійка професійна позиція, спрямованість на творчий розвиток, рефлексивна діяльність, здатність до інноваційних пошуків, високий професійний рівень володіння технологіями, формами і методами інноваційної діяльності тощо.

Висновки. Отже, підготовка педагогів до інноваційної діяльності є своєчасною і потребує подальших ґрунтовних наукових досліджень. Це насамперед стосується необхідності з'ясування критеріїв визначення рівня сформованої готовності конкретного педагога до інноваційної діяльності, що на практиці дозволить спланувати розвиток його інноваційного потенціалу, який є важливим компонентом структурних професійних якостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Євтушевський В. Становлення і розвиток інновацій у вищій школі / В. Євтушевський, Л. Шаповалова // Вища освіта України. – 2006. – № 2. – С. 62–64.
2. Локалова Н. П. Психология. Введение в профессию / Н. П. Локалова. – СПб. : Питер, 2010. – 176 с. – (Серия «Учебное пособие»).
3. Мінасян А. Формування психолого-педагогічних умінь студентів / А. Мінасян // Психологія і суспільство. – 2005. – № 1. – С. 76-81.
4. Подшивалкіна В. Проблеми фахового самовизначення та професійної диференціації психологічного товариства / В. Подшивалкіна // Психологія і суспільство. – 2005. – № 1. – С. 7-16.
5. Романова Е. С. 99 популярних профессий: психологический анализ и профессиограммы / Е. С. Романова. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 460 с.
6. Скубашевська О. Сутність та головні напрями інноваційних процесів в інформаційному суспільстві / О. Скубашевська // Ціннісний дискурс в освіті в епоху глобалізації та інформаційної революції / [Вибрані публікації представників наукової школи академіка АПН України, доктора філософських наук, професора, Заслуженого діяча науки і техніки України Віктора Андрущенко]. – К. : Вид-во Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова, 2009. – С. 249-283.
7. 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.
8. Щербакова І. М. Психологічні проблеми підготовки педагогів до інноваційної професійної діяльності / І. М. Щербакова // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. [«Ідеї, реалії та перспективи освітніх інновацій: філософія, психологія, методика»], (Суми, 20-21 квіт. 2006 р.). – Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. – Ч. 1. – С. 72-73.

СТУДЕНТО-ЦЕНТРОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК СКЛАДОВА НОВОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ

У статті розглядається поняття «студенто-центроване навчання», аналізуються особливості впровадження визначеного підходу в освітні заклади України. Автор визначає змістовний аспект впровадження студенто-центроване навчання через застосування активних, інтерактивних, особистісно-спрямованих технологій.

Постановка проблеми. Одним з головних стратегічних завдань на нинішньому етапі модернізації освіти України є забезпечення якості підготовки фахівців на рівні європейських та міжнародних вимог. Важливою передумовою входження України до єдиної Європейської зони вищої освіти є реалізація системою вищої освіти України ідей Болонського процесу [4]

Визначальними тенденціями розвитку світової освітньої системи є перехід до нової філософії освіти (пріоритетність її розвитку у суспільстві), поглиблення її фундаменталізації, посилення гуманістичної спрямованості, духовної та загальнокультурної складової освіти, формування у студентів системного підходу до аналізу складних педагогічних, технічних та соціальних ситуацій, стратегічного мислення, виховання соціальної й професійної мобільності. Важливою ознакою нової моделі освіти є реалізація принципу студенто-центрованого навчання. Розкриємо його сутність.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі запровадження та реалізації принципів Болонського процесу у вищій освіті України присвячені дослідження Ю. Берестень [2], В. Волович [3]. Н. Грабовенко [6], А. Сбруєвої [9] тощо містять детальну інформацію про основні етапи та цілі впровадження Болонського процесу у вітчизняні навчальні закладів, проте дослідження теоретичних засад реалізації принципу студенто-центрованого навчання як основи нової парадигми навчання, на нашу думку, здійснено не повністю.

Мета статті – схарактеризувати поняття «студенто-центроване навчання» і з'ясувати особливості впровадження його в освітні заклади країни.

Виклад основного матеріалу. Як зазначає професор А. Сбруєва, вищі навчальні заклади поступово переходять від педагого-центрованої (авторитарної) парадигми до студенто-центрованої (особистісно зорієнтованої) парадигми вищої освіти, а отже реформи закладають основи для адаптації системи до зростаючого розмаїття потреб студентів. Принцип орієнтації на потреби студентів залишається одним із ключових стратегічних завдань в освіті, не дивлячись на те, що ВНЗ та їх персонал все ще перебувають на ранніх етапах реалізації потенціалу реформ культури навчального процесу (за дослідженням ЄАУ («Тенденції V») [8, 56].

Розкриваючи основні передумови створення нової системи освіти в Україні, зазначимо, що на межі століть світ стикається з новими соціально-економічними та геополітичними викликами: загроза тероризму, локальні конфлікти, глобальні економічні кризи, нові небезпечні епідемії. Подолання кризових викликів вимагає від людства прийняття унікальних рішень. На думку сучасних учених, сьогодні фокус економічної політики світових держав спрямовується не на модернізацію виробництв та галузей, а на підтримку людей, здатних до виробництва ідей та інновацій – студентів, науковців, менеджерів, програмістів [6]. В умовах зростання важливості знань і технологій дедалі менше місця залишається для країн, що не спроможні ефективно розвивати людський капітал. Саме освіта є одним з найважливіших чинників соціального та економічного розвитку, саме вона створює умови для побудови суспільства, здатного ефективно протистояти загрозам ХХІ століття. На думку американського соціолога, автора теорії «постіндустріального суспільства» Д. Белла, рівень здобутої людьми освіти є вирішальною передумовою їх соціального статусу [5].

М. Згуровський характеризує нову модель освіти в суспільстві, побудованому на знаннях, через таку ознаку, як зміна системи взаємовідносин між тими, хто навчає, і тими, хто навчається. Така модель означає перехід до *нової педагогіки освіти*, в якій викладач, залишаючись головною дійовою особою, набуває ролі «навігатора», інтерпретатора нових знань для тих, хто навчається, формуючи їхні індивідуальні освітні траєкторії.

Педагогічна складова та підготовка викладачів за новою креативною моделлю, стає центральною проблемою освітньої політики [7]. Нова модель освіти в сучасному світі спрямована на те, щоб навчити людство продукувати, набувати, поширювати та використовувати знання. Провідниками суспільного розвитку, елітою суспільства стають не власники засобів виробництва, а люди, здатні працювати з інформацією, створювати знання та приймати рішення в ситуації недостатньої інформації та відсутності знань. Нова концепція освіти повинна підготувати управлінців, навчити громадян шукати рішення важливих проблем у нових історичних умовах.

Отже, сучасна педагогічна наука у центр своїх досліджень поклала проблему кризи освіти, розмах якої набув глобального характеру. Європейські національні служби аналізу стану освіти ще в 60-70-ті роки минулого століття констатували значний спад загальноосвітньої підготовки молоді, масовість функціональної безграмотності, зростання кількості дітей, що не відвідують школу, збільшення розриву в рівні освіти між розвиненими і відсталими країнами, «вимивання» з навчальних програм гуманітарних дисциплін. Це зумовило активні пошуки шляхів виходу з кризи, серед яких помітне місце належить виробленню національних і міжнародних проектів: «Освіта до 2000 року» (Німеччина), «Освіта майбутнього» (Франція), «Модель освіти для XXI століття» (Японія), «Україні XXI століття. Державна національна програма «Освіта» та ін.

На межі XXI ст. чітко окреслилися головні тенденції оновлення освіти:

- демократизація всієї системи навчання і виховання;
- підвищення фундаментальності освіти;
- гуманізація та гуманітаризація освіти, використання найновітніших технологій навчання;
- інтеграція різних форм і систем освіти як на національному, так і світовому рівнях [5].

Провідна ідея нової моделі освіти – розвиток її за принципом безперервності, що передбачає постійне поповнення та оновлення знань людини, її духовне вдосконалення від раннього дитинства до старості. Безперервна освіта пов'язана з вирішенням складних соціальних проблем,

зумовлених новим становищем людини у світі, який швидко змінюється. За цих умов освіта перетворюється на елемент повсякденного способу життя протягом усього періоду активної діяльності людей. Поняття «освічена людина» в попередній парадигмі освіти визначалась як «людина, яка багато знає», в сучасній – це індивід, що орієнтується на цінності освіти як провідний вид діяльності в структурі власного способу життя [5].

Важливим напрямом модернізації діяльності ВНЗ у контексті запровадження студенто-центрованої парадигми освіти є лібералізація вищої школи, гуманізація системи знань, орієнтована на людину, навчання студентів принципам свободи і відповідальності, оскільки тільки внутрішньо вільна людина, яка засвоїла мистецтво прийняття рішень і відповідальна за них, може бути по-справжньому свідомим громадянином, конкурентноспроможним і мобільним професіоналом [6].

Леонардо Бруні – видатний італійський гуманіст, запропонував ідею широкої загальної освіти (*Liberal education*) – «пізнання тих речей, що стосуються життя і звичаїв, які вдосконалюють та прикрашають людину» [1]. Сутність ідеї полягає, по-перше, в формуванні гуманістичних цінностей, підвищенні ролі загальної освіти і культури. Подібна стратегія суперечить вимогам вузько професійної підготовки, якої вимагають роботодавці та, в більшості своїй, і самі студенти. Однак така професіоналізація склалася відповідно до потреб індустріальної доби. Постіндустріальне суспільство висуває свої вимоги, потребує людей всебічно розвинених, здатних до самостійної і відповідальної діяльності. Отже, найголовнішою проблемою сучасної університетської освіти є проблема поєднання компонентів загального і спеціального в ній, знаходження оптимальної комбінації професійної підготовки з формуванням загальної культури, засвоєнням гуманістичних і демократичних цінностей.

По-друге, ця стратегія спрямована на підвищення продуктивності освіти, яка може бути досягнута не шляхом засвоєння студентами обсягу знань, що інтенсивно зростає, а шляхом формуванням у них перш за все здатності до продуктивного, творчого мислення. Пояснюючи цю стратегію, Ян Сокол, чеський філософ, звертає увагу на те, що не тільки сума тих знань, яку необхідно засвоїти для оволодіння певною професією, а й кількість самих

професій постійно зростає. Ця тенденція вже зараз виходить за будь-які розумні межі, зазначає він [10]. Враховуючи динамізм, властивий сучасному суспільству, постійне технологічне оновлення та модернізацію суспільного життя, неефективність сучасної освіти, орієнтованої на підготовку вузьких фахівців (професіоналів), стає очевидною. Вихід із цієї ситуації якраз і можна знайти в особливостях *Liberal education*, і полягає він у тому, що метою університетської освіти має стати не тільки засвоєння фундаментальних базових знань, а й формування у студентів здатності до навчання, до продуктивної інтелектуальної праці. Як зазначає Ян Сокол, в цьому відношенні *Liberal education* не є підготовкою до якоїсь спеціальної посади або роботи, принаймні не в першу чергу. Передусім це – формування критично мислячої і творчої особистості [10].

Крім того, ця стратегія полягає у формуванні базових демократичних цінностей. Зв'язок *Liberal education* з демократією полягає не лише у тому, що ця освіта передбачає включення до навчального плану відповідних дисциплін, а й у її орієнтації на формування у студентів навичок критичного мислення. Головним тут є те, що *Liberal education* означає активну участь студентів у навчальному процесі. Можливість сформувати власну програму навчання, свобода вибору курсів, сучасні інтерактивні методи проведення занять стають для студента справжньою школою демократії, відповідальності за власні рішення, вміння робити вибір і планувати своє життя, стають у повному розумінні цього слова школою свободи [11].

Цей третій аспект став головною причиною такого поширення *Liberal education* в країнах Східної Європи. Апеляція до принципів *Liberal education* була не стільки втіленням певної, запозиченої на Заході ідеальної моделі, скільки спробою адаптувати університетську систему освіти до нових соціальних умов, пов'язаних з переходом до ринкової економіки і політичної демократії. Типовим для всіх країн Східної Європи є трактування *Liberal education* не просто як широкої загальної освіти, а передусім як системи принципово нових підходів до організації університетського навчання, до побудови навчальних програм, що ґрунтуються на індивідуальному плануванні, інтерактивних методах навчання тощо. Все це засвідчує, що під гаслами *Liberal education* в країнах Східної Європи здійснюється поступовий

перехід до такої системи освіти, центром якої стає студент і задоволення його освітніх потреб (**student-centered education**) [11].

На якому ж етапі впровадження нового принципу знаходиться вища освіта України? Протягом останніх років в Україні напрацьовано документи (нормативно-правова база) для модернізації (трансформації) освітньої сфери: Національна доктрина розвитку освіти у XXI ст., Національна рамка кваліфікацій, державні стандарти базової і повної середньої освіти, нові навчальні плани і програми, нові підручники. Сьогодні, на думку фахівців, основну увагу необхідно зосередити, в першу чергу, на змісті навчання, оскільки він практично не змінився. Залишився таким же характер відносин між студентами і викладачами. Потребує докорінної зміни система роботи викладача і студента у навчально-виховному процесі. Викладач ВНЗ повинен стати не лектором, а організатором процесу отримання студентами знань, даючи їм правильний напрям, де і які знання отримати. Класична вітчизняна парадигма навчального процесу «суб'єкт–об'єкт» має трансформуватися в інноваційну парадигму: «суб'єкт–суб'єкт». Необхідна зміна ставлення студентів до навчального процесу: основною метою для студента повинна бути система знань, умінь та навичок, а не система оцінок. Досвід впровадження деяких ідей Болонського процесу у ВНЗ України показує, що самостійна пізнавальна діяльність ще не займає гідного місця у системі особистісних пріоритетів студентів. Вимога цивілізації – навчити людину вчитися, формувати міцну мотиваційну сферу, спрямовану на самоосвіту, – основне завдання нової моделі освіти України.

Як певне нововведення можна розцінити впровадження освітньо-професійних програм за напрямками підготовки, обов'язковим елементом яких є так званий цикл гуманітарних і суспільно-економічних дисциплін. Цикл, що репрезентує їх освітню складову. Отже, створення таких програм можна вважати спробою поєднати загальну освіту з професійною підготовкою. А наявність такого циклу розцінити як впровадження елементів *Liberal education* в університетське навчання.

Висновки. Отже, не тільки вітчизняна система освіти, а й суспільство загалом, потребують нової філософії, зміни пріоритетів, ясного розуміння мети, заради якої існує система вищої освіти. Головне завдання освіти

полягає у задоволенні потреби самої людини в її інтелектуальному і духовному саморозвитку. Принцип студенто-центрованого навчання розкриваємо як певну концепцію, спрямовану на творчий розвиток та становлення студента в процесі його навчання. В змістовному та технологічному плані розвиток концепції вбачаємо у застосуванні активних, інтерактивних, особистісно-спрямованих технологій з елементами розвивального і дослідницького навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баткин Л. М. Итальянские гуманисты: стиль жизни и стиль мышления / Л. М. Баткин – М., 1978. – С. 6.
2. Берестень Ю. В. Проблеми адаптації Болонських інновацій у системі вищої освіти України / Ю. В. Берестень, А. П. Зражевський, А. Ю. Шевченко // Шляхи підвищення ролі кафедри у вихованні студентів, залученні їх до наукової творчості у контексті Болонського процесу: Тези доповідей науково-практичної конференції 20-21 травні 2005 р. / за ред. В.І.Большакова. – Дніпропетровськ : ПДАБА, 2005. – С. 60–63.
3. Волович В. Болонський процес і нова парадигма освіти в Україні / В. Волович // Соціологія : теорії, методи, маркетинг. – 2004. – №4. – С. 189 –193.
4. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / за ред. В. Г. Кременя. Авторський колектив: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
5. Городяненко В. Г. Соціологія. Підручник для студентів вищих навчальних закладів / В. Г. Городяненко – К. : Видавничий центр «Академія», 2002 – 560 с.
6. Грабовенко Н. В. Сучасні підходи до формування нової моделі освіти в Україні. / Н. В. Грабовенко // Наука і методика: Збірник науково-методичних праць / Редкол. : Т. Д. Іщенко (гол. ред.) та ін. – К. : Аграрна освіта, 2009 – Вип. 18. – С. 8–15.
7. Згуровський М. Шлях до інформаційного суспільства – від Женеви до Тунісу / М. Згуровський // Дзеркало Тижня. – 2005. – № 34 (562). – С. 3–9.
8. Сбруєва А. А. Глобальні та регіональні тенденції розвитку вищої освіти в умовах побудови суспільства знань : Препрінт / А. А. Сбруєва. – Суми: Сум ДПУ імені А. С. Макаренка, 2008. – 30 с.
9. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.) : [монографія] / А. А. Сбруєва. – Суми : ВАТ «Сумська обласна друкарня». Вид-во «Козацький вал», 2004. – 500 с.
10. Jan Sokol. What is Liberal education about? / Kritika & kontekst. 2\99. – P. 106.
11. Gusiev Valentyn «Liberal education» in a context of modern philosophy of education / Valentyn Gusiev //Наукові записки НаУКМА. Філософія і релігієзнавство. – К., 2001. – Т. 19. – С. 241–256.

В. П. Лойко

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

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ. ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

У статті висвітлюються сучасні педагогічні технології навчання і виховання, розкриваються умови та критерії ефективності виховних технологій при підготовці молодих фахівців. Розкриваються особливості підготовки майбутніх учителів до виховної роботи в закладах освіти середньої ланки.

Ключові слова: технологічний підхід, інновації, педагогічні технології, технології виховного процесу, проектування, підготовка майбутніх учителів.

Постановка проблеми. Оновлення змісту освіти, створення інноваційних педагогічних технологій, реформування соціально-економічної системи вимагають від освітян постійного вдосконалення та оновлення знань, умінь та навичок, високого професіоналізму, володіння сучасними технологіями навчання і виховання, а також високого власного потенціалу. Також у нормативній базі інноваційної діяльності наголошується на необхідності формування у вихованців поваги до національних, міжкультурних і загальнолюдських цінностей, критичності й самокритичності, вміння приймати самостійні рішення та відповідати за їх реалізацію та результати.

Аналіз актуальних досліджень. На сучасному етапі розвитку нових педагогічних технологій, що розробляються в теоретичних і дидактичних аспектах (В. Андрущенко, І. Богданов, І. Дичківська, В. Лозова, О. Пометун, В. Химинець та ін). У дослідженнях В. Беспалько, О. Газмана, Г. Селевка, В. Киричука обґрунтовано основні підходи до проведення змісту та структури виховної роботи зі школярами на базі середньої освіти. За останній період були розроблені концепції педагогічної майстерності (В. О. Сластенін, І. А. Зязюн, Н. В. Кузьміна, Л. І. Рувінський, Н. М. Тарасевич).

Важливими для нашого дослідження є концепції, які стосуються підготовки студентів, які працюватимуть на базі середньої освіти. А саме за такими напрямками:

- комплексного підходу (О. Бодаков);

- індивідуалізації (О. Пехота);
- професійно-діяльнісного підходу (Л. Рувинський);
- цілісності (В. Семичепко);
- цілісного бачення педагогічного процесу (Н. Хміль);
- виховання особистісної культури вчителя як основи формування професійної майстерності (Л. Нечипоренко);
- професіоналізм позааудиторної роботи зі студентами з педагогіки (Л. Кондрашова) та ін.

Мета статті – розкриття сутності технологічного підходу в системі підготовки майбутніх учителів до навчально-виховної роботи в середній школі.

Виклад основного матеріалу. Рівень підготовки випускників вищих педагогічних навчальних закладів до навчально-виховної роботи в школах, коледжах та інших навчальних закладах на даний час не відповідає соціальним запитам суспільства. Це виявляється у протиріччях між творчим, новаторським характером педагогічної праці і репродуктивним характером навчальної діяльності студентів у системі вищої освіти, між складністю професійних функцій вчителя й низьким рівнем готовності майбутніх учителів до практичного його виконання. В першу чергу успіх виховного процесу залежить і від того, наскільки вчитель готовий перейти до особистісно орієнтованої педагогіки у виховному процесі, створення взаємодії, співдружності та взаємопорозуміння з вихованцями, впровадження сучасних технологій, створення авторських та технологій, які раніше не використовувались.

Реалізувати завдання, які поставлені перед майбутнім учителем, можна тільки досконало володіючи прийомами та методами сучасних особистісно орієнтованих виховних технологій. Сучасна технологія виховного процесу – це сукупність методологічних і організаційно-методичних установок, що визначають підбір, компонування і порядок використання виховного інструментарію. Вона визначає стратегію, тактику і техніку організації процесу виховання і повинна мати особистісно орієнтоване спрямування, яке передбачало за мету формування і розвитку у дитини особистісних цінностей [2, 128]. Технологія виховного процесу

визначає систему організації виховної діяльності в різних прийомах, алгоритмах, структурах стосовно кожної окремої особистості. Комплексне та взаємозалежне їх застосування повинно бути науково обґрунтованим і методично узгодженим. Оволодіння майбутнім учителем прийомами таких технологій є важливою передумовою ефективності виховної роботи в навчальному закладі. Деякі автори виділяють такі складові елементи виховної технології, як прийом, ланка і ланцюжок. Виховний прийом визначає використання педагогом засобів для досягнення конкретного виховного ефекту. Виховна ланка – це окрема, самостійна частина виховної технології, що має самостійне значення. Виховний ланцюжок – сукупність взаємозалежних, послідовно використовуваних прийомів і ланок для формування соціально-ціннісних якостей і поведінкових звичок [1, 56].

Щоб впевнено й ефективно застосовувати виховні технології, прогнозувати очікуваний результат, приймати науково обґрунтовані рішення, майбутньому вчителю необхідно бути підготовленим до цієї роботи, та мати велике прагнення до праці. Важливо не тільки мати уявлення про виховні технології і їхні взаємозалежні компоненти, але і знати характерні засоби і прийоми, умови оптимального вибору і застосування обраних прийомів. Система виховання в навчальному закладі являє собою організовану та послідовно пов'язану сукупність усіх компонентів системи виховної діяльності, які використовуються для досягнення заданих цілей. Тому важливо знайти доцільне місце кожному прийому, ланці, ланцюжку і цілісній виховній технології.

На основі аналізу сучасних педагогічних досліджень (І. Беха, І. Зязюна, О. Пехоти та ін.) нами було встановлено, що ефективність технологій досягається:

- організацією цілісного діяльнісно-виховного процесу відповідно до вимог концепцій виховання, наукових рекомендацій і реальних потреб;
- соціально-ціннісною, цільовою і змістовою спрямованістю виховання, його оптимальною організацією в межах продуктивної моделі, алгоритму технології;
- забезпеченням позитивної мотивації в навчально-виховному процесі, розкриттям і реалізацією сутнісного потенціалу кожного учня;

- досягненням згуртованості шкільного і класного колективу, згоди в родині, що забезпечує учню цілісність як суб'єкту життя, діяльності;
- особистим відношенням вихователя до виконання посадових обов'язків на високому професійному, творчому рівнях;
- усебічним забезпеченням виховного процесу.

Облік умов ефективності виховних технологій і їхня об'єктивна оцінка відповідно до зазначених критеріїв дозволяє досягти високих результатів у вихованні. Однак інноваційний потенціал навчального закладу не реалізується автоматично у нововведеному процесі. Він розкривається залежно від того, як будується сам процес технології виховного процесу і який етап починається в даний момент.

Сучасні науковці виділяють умови, що створюють можливість повторення технології:

- схожість особливостей педагогів і учнів школи-зразка і школи-новатора;
- схожість завдань, що стоять перед навчальними закладами;
- схожість особистісного стилю роботи керівників [4, 87].

Реформування освіти в Україні зумовило значні зміни у навчально-виховному процесі середньої та вищої школи. Цілі й завдання, які стоять перед освітянами сьогодні, вимагають упровадження не лише нових педагогічних технологій, методів і прийомів, засобів, а й форм організації навчання. Нові форми навчання розвивають і нові відношення між викладачем і студентом, це є нові суб'єкт-суб'єктні стосунки. Саме групова форма роботи, що набула популярності у вищій школі, сприяє особистісно орієнтованому навчанню.

Педагогічну технологію можна розглядати як впорядковану систему дій, виконання яких призводить до досягнення поставленої мети або як системний метод створення, впровадження і визначення цілого процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів (ЮНЕСКО).

Отже, педагогічна технологія функціонує і як наука, що досліджує раціональні шляхи навчання, і як система способів, принципів і регулятивів,

які застосовуються у навчанні. Якщо розглянути більш об'ємне визначення технології як мистецтва, майстерності, вміння, сукупності методів обробки, змін станів і конкретне визначення технології як сукупності прийомів, що застосовуються в якійсь справі, майстерності, мистецтві, то можна визначити основну особливість педагогічної технології [3, 14].

Від стосунків між викладачами і студентами, які формуються на заняттях в університеті, залежить реалізація конкретних навчальних цілей. Викладачам необхідно не лише створювати ці відносини на практичних заняттях та лекціях, але й навчити сучасних студентів, майбутніх вчителів і викладачів, вмінню налагоджувати взаємовідносини між учнями.

На наш погляд, формуванню комунікативних умінь, створенню доброзичливої атмосфери у спілкуванні на практично-семінарському занятті допомагає методика тренінгу. Популярним сьогодні є такий засіб тренінгу як *сторітеллінг*, який вже понад сотню років відомий у Великобританії та США. Це усний переказ відомої казки, анекдота, пригоди, у якому версія оповідача відрізняється від оригіналу. Вважається, що така інтерпретація відомого сюжету стимулює уяву, формує основи літературного смаку, виконує важливу роль у становленні особистості студентів та їх соціальної адаптації.

Метод портфоліо – метод навчання, оцінювання і атестації, який широко застосовується у США у процесі підготовки майбутніх вчителів. Найчастіше у практиці підготовки майбутніх викладачів використовують «робочий портфоліо»: студент збирає матеріал для атестації, викладач має можливість оцінити рівень професійного зростання студента за певний час.

Метод проектів – це педагогічна технологія, спрямована на здобуття знань у тісному зв'язку з реальною життєвою практикою, формування і розвиток специфічних вмінь та навичок завдяки системній організації проблемно-орієнтованого пошуку. Проектна технологія передбачає системне і послідовне моделювання вирішення проблемних ситуацій, які потребують від учасників навчального процесу пошукових зусиль, спрямованих на дослідження та розробку оптимальних шляхів створення проектів, їх захист і аналіз результатів.

Таким чином, аналіз педагогічних технологій навчання і виховання показав, що із розмаїття відомих науці сучасних технологій використовується лише незначна частина. Серед цих технологій ще менше таких, які були б максимально особистісно орієнтованими. Важливим також є моральний аспект технологізації освіти. Йдеться про «педагогічну чистоту» (за О. Пехотою), моральну безпеку, валеологічну обґрунтованість і духовну екологічність відомих і створюваних педагогічних технологій. Важливо, щоб в основу кожної з них було покладено принципи гуманістичного світогляду, що передбачають формування таких якостей особистості, як усвідомлення єдності природи і людини, відмова від авторитарного стилю мислення і взаємодії викладача та студента, терпимість, схильність до компромісу, шанобливе ставлення до думки іншого, інших культур, моральних і духовних цінностей тощо [2, 172].

Відомо, що в більшості випускників педагогічних вищих навчальних закладів виникають труднощі у застосуванні педагогічних технологій у навчально-виховному процесі школи, у роботі з батьками школярів. Однією з причин такої ситуації є зменшення кількості годин на дисципліні психолого-педагогічного циклу (педагогіка, історія педагогіки, методика виховної роботи, основи педагогічної майстерності тощо) та педагогічної практики.

Висновки. Таким чином, технологізація навчально-виховного процесу означає відмову від довільності, невизначеності у побудові педагогічного процесу і перехід до наукової вмотивованості кожного його елементу, етапу, максимальної спрямованості на ефективний результат. Технологічна переорієнтація педагогічної науки дає змогу стати виробничою силою в удосконаленні освітньої системи шляхом розвитку фундаментального і прикладного аспектів процесу пізнання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : [навч. посіб.] / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій / за ред. І. Зязюна, О. Пехоти. – К., 2003. – 240 с.
3. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : [учеб. пособ.] / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 589 с.
4. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність / В. В. Химинець. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 360 с.

О. Д. Любота

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

КЕРІВНИЦТВО РОБОТОЮ З БАТЬКАМИ УЧНІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті проаналізовано сучасні підходи до визначення сутності поняття «керівництво роботою з батьками учнів у ЗНЗ». Досліджено та узагальнено зміст поняття «керівництво роботою з батьками учнів як педагогічна проблема».

Постановка проблеми. Значні зміни в економічній і соціальній сферах нашої держави зумовили докорінну модернізацію освітньої галузі. Такі зміни забезпечуються новими підходами до змісту освіти, нововведеннями в технологіях навчання, виховання та розвитку особистості учня, в управлінні закладами й установами освіти, які закладають підґрунтя для оновлення освітньої галузі в Україні.

Найважливішими соціальними інститутами, на які покладено відповідальність за навчання й виховання молоді, як відомо, є сім'я та школа. Це підкреслено в законодавчих документах, зокрема в Законі України «Про загальну середню освіту», Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті.

Варто зазначити, що проблема розкриття сутності роботи з батьками нині залишається недостатньо розробленою. Проте в період розбудови національної школи необхідні нові імпульси, які стимулювали б перехід від звичних, традиційних форм роботи з батьками до пошуку нових, були співзвучні часу, підвищували ефективність управління цією необхідною ділянкою роботи загальноосвітнього навчального закладу. Особливо цей напрям роботи є важливим в умовах переходу учня з початкової до середньої школи. Зазначене вище потребує від керівника розуміння глибинних основ сім'ї, її переваг порівняно зі школою як офіційною структурою суспільства. Директор загальноосвітнього навчального закладу повинен мати чітку стратегію роботи з батьками учнів, володіти концептуальним баченням цієї проблеми.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз психолого-педагогічної літератури, практична досліджуваність проблеми свідчить, що організація

керівництва роботою з батьками учнів у загальноосвітньому навчальному закладі належить до надзвичайно важливих завдань. Цій проблемі присвятили свої дослідження Ю. Азаров, Г. Ареф'єв, В. Богословська, Л. Єрастова, І. Ільченко, Н. Калька, І. Леонтюк, А. Люблинська, Г. Полякова, О. Савченко, М. Стельмахович, В. Сухомлинський та інші науковці й практики.

У психолого-педагогічній літературі завжди приділялася належна увага проблемі управління освітою. У працях українських і зарубіжних учених наголошується роль провідних положень наукового менеджменту в розвитку теорії та практики управління навчальними закладами та педагогічними системами. При цьому особлива увага надається гуманістичному, людино-(дитино)центристському підходам в управлінні школою (І. Зязюн, Ю. Конаржевський, В. Кремень, О. Савченко, Т. Шамова, Е. Ямбург та ін.); необхідності професійної підготовки управлінців нової генерації (В. Луговий, Н. Ничкало та ін.); необхідності використання інноваційних підходів до управління розвитком школи (В. Лазарєв, В. Маслов, А. Моїсєєв, М. Поташник, А. Хуторской та ін.). Незважаючи на те, що проблема керівництва роботою з батьками учнів у загальноосвітніх навчальних закладах знайшла своє висвітлення в низці наукових праць, окремі аспекти означеної проблематики залишаються ще недостатньо вивченими. Зокрема, керівництво роботою з батьками учнів як педагогічна проблема.

Мета статті – проаналізувати сучасні підходи до визначення сутності поняття «керівництво роботою з батьками учнів у ЗНЗ». Дослідити та узагальнити зміст поняття «організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу».

Виклад основного матеріалу. Робота з батьками учнів у системі освіти спрямована на створення психолого-педагогічних умов для задоволення законних інтересів, свобод, реалізації права дитини на освіту, її розвиток і сприяє взаємодії закладів освіти, сім'ї та суспільства у вихованні дітей, їхній адаптації до умов соціального середовища, забезпечує консультативну допомогу батькам і особам, які їх замінюють. Окрім основних завдань, робота з батьками учнів сприяє взаємодії навчальних закладів, сім'ї, служб у справах дітей, соціального захисту, центрів соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді громадських організацій.

Під роботою розуміється сукупність методів, що забезпечують створення умов для прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень на різних ситуаціях життєвого вибору. (Спрощене трактування: робота – це допомога суб'єкту в прийнятті рішення у складних ситуаціях життєвого вибору). При цьому під суб'єктом розвитку розуміється як людина, яка розвивається, так і система, що розвивається. Ситуації життєвого вибору – множинні проблемні ситуації, у процесі вирішення яких суб'єкт визначає для себе шлях прогресивного або регресивного розвитку [5, 35].

На основі аналізу основних підходів до трактування сутності поняття «керівництво роботою з батьками учнів», ми дійшли висновку про неоднозначність розуміння дослідниками цієї наукової категорії. З'ясовано, що проблема «роботи з батьками учнів» є багатоаспектною і може розглядатися в таких значеннях: система педагогічної взаємодії; комплекс заходів різного характеру; певний процес, що має конкретні мету й завдання; педагогічна технологія.

Ми погоджуємося з думкою Н. Дереклеєва, що робота з батьками – це психолого-педагогічна, соціально-педагогічна технологія, спрямована на формування здатності батьків реалізовувати власний виховний потенціал (комплекс умов і засобів, які в сукупності складають педагогічні можливості сім'ї); з метою забезпечення оптимальних умов життя та захисту прав дитини, корекції та поліпшення внутрішньосімейних стосунків, зв'язків сім'ї з мікро- та макросередовищем через надання комплексу якісних соціально-педагогічних послуг [1, 13–14].

На основі суб'єктно-диференційованого підходу Г. Чечилова виділяє такі основні принципи формування й реалізації технології роботи з батьками: безперервності; афірмації, системної допомоги сім'ї, кожному її членові; випереджаючого навчання; діяльнісного опосередкування; аксіологічної спрямованості змісту; комплексного використання зовнішнього та внутрішнього ресурсів; варіативності; поступовості переходу від прямої допомоги до взаємодопомоги й самодопомоги [4, 53].

Робота з батьками учнів розглядається як цілеспрямований процес передачі суспільством педагогічного досвіду з урахуванням особливостей і потреб різних категорій, у результаті якого відбувається включення їх у всі

соціальні системи, структури, соціуми та зв'язки, призначені для здорових людей, а також активну участь в основних напрямках життя й діяльності суспільства відповідно до віку, готуючи їх до повноцінного дорослого життя, найбільш повної самореалізації та розкриття як особистості [2, 3].

Інші дослідники, зокрема Н. Яременко, вважають, що робота з батьками учнів – це програма зустрічей, спілкування психолога, спрямована на створення умов для прояву й розвитку особистісних «устремлінь». Т. Качан вважає, що робота з батьками учнів створює умови, щоб діти й дорослі повірили у свої різнобічні здібності [5, 36].

З іншого боку, під роботою з батьками молодшого школяра розуміється не просто процес односторонньої активності психолога, вчителів, соціального педагога чи заступника директора з виховної роботи школи, але й взаємодія із суб'єктом роботи, що забезпечує створення умов для прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень у різноманітних ситуаціях життєвого вибору. При цьому під суб'єктом розвитку розуміється як сам молодший школяр, який розвивається, так і система, у якій він розвивається.

За В. Кідаловою «робота з батьками учнів» – це комплекс превентивних, просвітницьких, діагностичних і корекційних заходів, спрямованих на проектування й реалізацію умов роботи соціального педагога, психолога, учителів класоводів для успішної соціалізації дітей і підлітків у сім'ї в умовах школи [2].

Таким чином, робота з батьками учнів – специфічний вид діяльності класних керівників, психолога, соціального педагога, директора, заступника директора з виховної роботи, що здійснюється у співпраці з іншими суб'єктами навчально-виховного процесу в межах компетенції навчального закладу й може розглядатися як складова навчально-виховного процесу у двох аспектах, а саме:

- загальна психолого-педагогічна та соціальна робота: вид роботи вчителя, соціального педагога, психолога, заступника директора школи із залучення всіх учасників навчально-виховного процесу до профілактики й попередження негативних явищ, як у дитячому середовищі, так і в сімейному;

– цільова роботи з батьками учнів як комплекс соціально-педагогічних і психологічних послуг, які надаються конкретній сім'ї чи окремим її членам з метою забезпечення прав дитини в сім'ї, а також функціональної спроможності сім'ї як соціального інституту виховання та соціалізації особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дереклеєва Н. Взаємодія класного керівника з батьками / Н. Дереклеєва // Психолог. – 2002. – № 12, березень. – С. 13–15.
2. Кідалова В. Система виховної роботи школи / В. Кідалова // Виховна робота в школі. – 2008. – № 3. – С. 2–14.
3. Управление качеством образования : практико-ориентированная монография и методическое пособие / под ред. М. М. Поташника. – М, 2000. – 246 с.
4. Чечилова Г. Системність виховної роботи – запорука успіху виховання особистості / Г. Чечилова // Рідна школа. – 2006. – № 11. – С. 53–54.
5. Яременко Н. Організація виховного процесу на засадах проєктивної педагогіки / Н. Яременко // Світ виховання. – 2006. – № 6. – С. 35–37.

УДК 371.13:504:37.033:504-053.4:39:37.013

В. В. Мартиненко

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

ЗМІСТОВІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ЕТНОПЕДАГОГІКИ

У статті розкрито особливості підготовки вихователів до екологічного виховання з використанням засобів народної педагогіки. Уточнено визначення понять «екологічна підготовка», «екологічне виховання дошкільників засобами етнопедагогіки». Проаналізовано провідні принципи, основні завдання, етапи підготовки педагога-вихователя до реалізації завдань екологічної освіти.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти важливим завданням постає екологічне виховання особистості, спрямоване на формування в дітей різного віку екологічного світогляду, що відображає соціальний досвід взаємодії особистості з довкіллям на принципах гуманізації та гармонізації. Визначальну роль у вирішенні цього завдання відіграє дошкільна освіта, ефективність якої залежить від професійної готовності майбутнього педагога до екологічного виховання дітей, що

ґрунтується на уміннях поєднувати сучасні наукові підходи з просвітницькими педагогічними надбаннями українського народу. Актуалізація екологічної освіти, її органічне поєднання з національною історією та народними традиціями обґрунтовується Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття»), «Національною доктриною розвитку освіти України в XXI столітті», законами України «Про освіту», «Про дошкільну освіту» та іншими державними документами. Згідно з Концепцією дошкільного виховання в Україні, одним із пріоритетних завдань виховання дошкільників є залучення дітей до народної культури, мистецтва, обрядів українського народу, виховання шанобливого ставлення до культурних надбань, звичаїв і традицій інших народів [2].

У практиці роботи дошкільних закладів екологічний напрям діяльності може бути реалізований виключно педагогом із високим рівнем розуміння загальних екологічних проблем, володіння спеціальною методикою екологічного виховання дітей, громадянської активності у вирішенні еколого-педагогічних завдань. Чим краще підготовлений педагог, тим більше він може вплинути на формування екологічної свідомості, поведінки й ставлення дітей до навколишнього середовища, підвести їх до розуміння унікальності будь-якої форми життя в природі як найвищої гуманістичної цінності.

Усе це ставить нові, більш високі вимоги до професійно-методичної підготовки педагогів-вихователів щодо готовності їх реалізовувати на практиці завдання екологічного виховання дошкільників.

Аналіз актуальних досліджень. За останні десятиріччя в Україні багато дослідників зверталося до проблеми підготовки педагогів-вихователів дошкільного закладу до реалізації завдань екологічної освіти дітей, а саме: А. Богуш, Г. Беленька, Н. Ємельянова, Л. Загородня, Т. Котик, Т. Поніманська, М. Дяченко, Л. Зятевої, Н. Лисенко, Н. Рижової, Ю. Сизової.

Концепція та психолого-педагогічні дослідження підготовки педагогів до формування особистості дошкільника засобами природи висвітлено в працях Н. Горопахи, Г. Марочко, Л. Міщик, З. Плохій, П. Саморукової, Ю. Шуйського.

Сучасний науковець Н. Яришева зазначає, що багаторічні спостереження за випускниками шкіл і педагогічних училищ та спеціальні дослідження доводять, що молодь виявляє особливо слабкі знання або повне незнання біології, місцевої фауни та флори. У підготовці працівників дитячих дошкільних закладів, на думку автора, це не припустимо, оскільки вся робота з ознайомлення дошкільників із природою, передусім, ґрунтується на вивченні найближчого середовища, будується через безпосередній контакт із природою. Це найбільше відповідає особливостям психічного розвитку дошкільника [7].

Особливу актуальність у зв'язку із вищезазначеними проблемами набувають завдання інтенсивної просвітницької роботи, а відтак підготовки педагогічних кадрів вищих навчальних закладів, здатних повною мірою розв'язувати завдання з екологічного виховання дошкільників на засадах етнопедагогічного підходу та забезпечувати базу для екологічного виховання дітей у дусі сучасних вимог.

Не зважаючи на широкий спектр наукових досліджень у цьому напрямі, проблема підготовки педагога-вихователя до екологічного виховання дошкільників засобами етнопедагогіки розроблена недостатньо, що негативно позначається на професійному становленні фахівців із дошкільної освіти.

Мета статті – розкрити змістові засади підготовки майбутнього вихователя до екологічного виховання засобами етнопедагогіки.

Виклад основного матеріалу. Концепція екологічної освіти України формулює визначення «*екологічної підготовки*» як процесу оволодіння новітніми досягненнями в галузі сучасної екології та кращим вітчизняним і зарубіжним досвідом у сфері раціонального природокористування, ресурсозбереження, регіональної, національної і міжнародної екологічної політики. Вона є невід'ємною складовою професійної підготовки – як теоретичної (забезпечує оволодіння професійними знаннями), так і практичної (спрямовує на формування спеціальних практичних навичок) [2]. Варто наголосити на тому, що процес екологічної підготовки неперервний, на нього впливають багато чинників, провідними серед яких є виявлення й урахування педагогічних умов, спрямованих на посилення екологізації професійно орієнтованої діяльності.

Підготовка педагога до реалізації завдань екологічної освіти та виховання дітей – це процес цілеспрямованого розвитку освіти всіх сторін і якостей особистості, які складають готовність до цієї діяльності. Реалізація потребує врахування значущості для студента змісту різноманітної екологічної інформації, її відповідності мотивам його високої еколого-педагогічної культури, усвідомлення ним підтримки такої позиції з боку суспільства, утвердження необхідності в самовдосконаленні педагога; має базуватися на цінностях професійної еколого-педагогічної діяльності, інноваційних технологіях професійної підготовки відповідно до вітчизняних і світових стандартів, тенденцій інтеграції у світовий освітній простір, мати випереджувальний характер [4].

Опрацювання джерельної бази дає підстави стверджувати, що насичення всіх складових сучасної методичної системи у вищих навчальних закладах безцінними педагогічними надбаннями українського народу створює передумови для ефективного процесу екологічного виховання дітей дошкільного віку. Безумовно, майбутній вихователь, який не володіє знаннями про висвітлені в етнопедагогіці виховні засоби – пестушки, забавлянки, потішки, колисанки, народні казки та ін., що несуть потужний потенціал екологічного виховання, не зможе забезпечити успішний розвиток дитини, або ж буде поставлений у ситуацію нагальної потреби в самоосвіті.

Аналіз джерел із проблеми дослідження дав можливість уточнити визначення поняття «екологічне виховання дошкільників на засадах етнопедагогіки», яке визначено як процес, що базується на системі принципів, методів, засобів народної педагогіки з урахуванням етнокультурних, етнопсихологічних і етноекологічних досліджень. Поняття «підготовка майбутніх вихователів до екологічного виховання дошкільників на засадах етнопедагогіки» розглядається як процес формування у студентів здатності здійснювати виховний вплив, що функціонально поєднує науково-педагогічний підхід із досвідом народної педагогіки [1].

Особливе значення в підготовці майбутніх вихователів до екологічного виховання дошкільників, є володіння знаннями про народний календар. Навчання народного календаря поєднує раціональне знання про природу, народні звичаї, норми суспільної поведінки. Так, календарні обрядові пісні тісно пов'язані з трудовою діяльністю людей, календарними

циклами в природі, святами, які на той час мали на меті задобрювати божества та сили природи для того, щоб вони сприяли гарному врожаю, худобі, бджільництву, рибальству та ін. [3].

На думку О. Вашак система екологічної підготовки педагога має враховувати принципи екологічної освіти – її безперервність і міждисциплінарність; взаємозв'язок краєзнавчого, національного, регіонального та глобального підходів до розкриття проблем навколишнього середовища; спрямованість на розвиток емоційно-ціннісної сфери особистості з метою гармонізації відношень із природою [1].

Українська дослідниця Н. Ясінська в підготовці педагога-вихователя до реалізації завдань екологічної освіти дошкільників виокремлює три етапи: засвоєння нових екологічних знань, перетворення їх на переконання; набуття вмінь реалізовувати одержані знання в педагогічно-екологічній діяльності; раціональне використання набутої методики у професійній праці [6]. Цей процес передбачає врахування індивідуальної психологічної структури мислення слухача, проявів його активності у процесі засвоєння професійно-наукових знань, ефективного використання інтенсивних освітніх технологій, спрямованих на оволодіння професійної майстерності.

Уважаємо за необхідність зазначити, що система фахової підготовки майбутніх вихователів являє собою цілісний комплекс структурних елементів, що перебувають між собою в певних зв'язках і стосунках, взаємодіють один з одним і утворюють цілісну єдність.

На думку Т. Поніманської, для успішної діяльності вихователів дошкільного закладу повинен оволодіти певною сукупністю знань, умінь, виховувати в собі позитивні особистісні якості [5]. Отже, у процесі підготовки майбутніх вихователів до екологічного виховання дошкільників у СумДПУ імені А. С. Макаренка (Інститут педагогіки та психології) зі спеціальності «Дошкільна освіта» студенти вивчають такі дисципліни: «Основи екології», «Основи природознавства з методикою», «Етнопсихологія», «Методика проведення занять з народознавства», «Основи природознавства», «Технології формування екологічної культури у дошкільників», на яких студенти опановують засади, що на загальнотеоретичному рівні розкривають мету, завдання, принципи, зміст виховання й навчання дітей, а також оптимальні умови, форми, методи й

засоби здійснення навчально-виховного процесу, організації ігор, облаштування простору життєдіяльності стосовно екологічного виховання.

Висновки. Отже, підготовка вихователя до екологічного виховання засобами етнопедагогіки – це багатоаспектний процес, який включає формування наукової системи знань у галузі взаємодії природи й суспільства, виховання гуманістичного світосприйняття особистості, розвиток екологічного мислення, формування екологічних переконань особистості, засвоєння норм екологічної етики і, як результат, формування екологічної культури, екологічного професіоналізму педагога, які визначають активне ставлення особистості до охорони навколишнього середовища, раціонального природокористування, збереження й відтворення природних ресурсів у конкретному регіоні.

Відтак, важливим змістовим компонентом професійної підготовки майбутніх вихователів до екологічного виховання дошкільників засобами етнопедагогіки є застосування педагогічних ідей народу в сучасній науково-педагогічній практиці. При цьому забезпечення ефективності виховного процесу залежить від знань майбутніми вихователями змісту всіх складових етнопедагогіки й умінь реалізовувати його у відповідних формах і методах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вашак О. О. Підготовка майбутніх вихователів до екологічного виховання дошкільників на засадах етнопедагогіки : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. О. Вашак; Київський ін-т ім. Б. Грінченка. – К., 2010. – 20 с.
2. Концепція екологічної освіти України // Директор школи – 2002. – № 16. – С. 20–29
3. Павлюк С. П. Українське народознавство: навч. посіб. / С. П. Павлюка, Г. Й. Коринь. – Львів: Фенікс, 1994. – 568 с.
4. Підготовка педагога вихователя до реалізації завдань екологічного виховання дошкільників у системі післядипломної освіти [Електронний ресурс] . – Режим доступу:
http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pedp/2012_1/73/met/polischyk.pdf
5. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т. І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2006. – 456 с.
6. Ясінська Н. В. Екологічна підготовка вчителів у процесі післядипломної освіти : навч. посібн. / Н. В. Ясінська. – Луцьк : ВІППО, 1998. – 51 с.
7. Яришева Н. Ф. Методика ознайомлення дітей з природою / Н. Ф. Яришева. – К. : [б. в.], 1993. – 255 с.

Т. П. Ричкаль

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

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ

У статті виявлено психологічні особливості мотивації студентів-першокурсників, визначено специфіка прояву мотивів до навчання, розкрито поняття мотивації та визначено основні два рівні навчальної мотивації у студентів-першокурсників.

Постановка проблеми. Перший рік навчання в університеті супроводжується суперечностями і ламкою звичних життєвих уявлень студента-першокурсника. Необхідно враховувати, що відмінності в мотиваційній сфері можуть спостерігатися у студентів різних курсів, факультетів і спеціальностей.

Психологічне вивчення мотивації, а також її формування є двома сторонами одного і того ж процесу виховання мотиваційної сфери цілісності особистості студента. Дослідження та вивчення навчальної мотивації студента-першокурсника необхідне для виявлення реального рівня і можливих перспектив, а також зони найближчого впливу зазначеної мотивації на розвиток кожного студента. У зв'язку з даною інформацією, результати проведеного дослідження процесу навчальної мотивації показали на формування у студентів нових цілей і потреб.

По-перше, актуальність визначається тим, що формування мотивації і ціннісних орієнтацій – це невід'ємна частина розвитку особистості людини. У перехідні, кризові періоди розвитку виникають як нові мотиви, так і нові ціннісні орієнтації, нові потреби і звичайно ж інтереси, а на їх основі і змінюються якості особистості, характерні для попереднього періоду. Тому мотиви, притаманні віку студентства, виступають як особистісноутворюючі системи і пов'язані з розвитком самосвідомості та положення власного «Я» в системі суспільних відносин. Як ціннісні орієнтації, так і мотиви відносяться до найважливіших компонентів структури особистості, за ступенем сформованості яких можна судити про рівень сформованості особистості.

Мотивації до навчання студентів-першокурсників є однією з проблем, що найбільше вивчаються сучасними науковцями як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології. Результати досліджень в сучасній психології пов'язані з аналізом джерел активності студента, спонукальних сил його навчальної діяльності, поведінки. Відповідь на питання, що спонукає студента-першокурсника до діяльності, який мотив, «заради чого» він її здійснює, є основа адекватної інтерпретації мотивації. У самому загальному плані мотивом можна назвати те, що визначає, стимулює, спонукає людину до скоєння будь-якої дії, включеної до обумовленої цим мотивом діяльності (студент = навчання).

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми мотивації студентів-першокурсників до навчання в університеті (В. Г. Асеев, Дж. Аткінсон, Л. І. Божович, Б. І. Додонов, А. Маслоу, Е. І. Савонько, А. К. Маркової, А. А. Реана, О. С. Гребенюк, П. М. Якобсона) показав, що навчальна мотивація, як і будь-який інший її вигляд, характеризується системністю, динамічністю, стійкістю та спрямованістю. Наприклад, у працях Л. І. Божович та її колег, на матеріалі дослідження навчальної діяльності учнів наголошувалося, що така діяльність збуджується ієрархією мотивів, в якій домінуючими можуть бути або внутрішні мотиви, пов'язані із змістом цієї діяльності і її виконанням, або широкі соціальні мотиви, пов'язані з потребою дитини зайняти певну позицію в системі суспільних відносин. Але також при цьому з віком відбувається розвиток співвідношення взаємодіючих потреб і мотивів.

Виклад основного матеріалу. Важливою для аналізу мотиваційної сфери навчання є характеристика відношення до нього самих студентів-першокурсників. Так А. К. Маркова, визначила три типи відношення до навчання: негативне, нейтральне, і позитивне, і виокремила те, що мотиваційна сфера суб'єкта навчальної діяльності, або його мотивація, не тільки багатокомпонентна, а й різнорідна і різнорівнева, що зайвий раз переконує в надзвичайній складності не тільки її формування, а й обліку, і навіть адекватного аналізу. Спершу починає діяти навчально-пізнавальний мотив, пізніше він стає домінуючим і набуває самостійності, і лише після його усвідомлення відбувається становлення самої навчальної діяльності.

При цьому сама якість мотивації краще сформована при спрямованості на способи діяльності, а не на результат. У той же час вона по-різному проявляється для різних вікових груп в залежності від характеру навчальної ситуації і від контролю викладача.

Студент-першокурсник, який спрямований на навчання та здобуття вибраної професії характеризується як особа з високим рівнем навчальної мотивації. У проведеному емпіричному дослідженні були використані наступні методики: методика «Мотиви навчальної діяльності» під редакцією Н. Ф. Маслової, методика «Опитувальник термінальних цінностей (ОТеЦ)», «Тест орієнтації життєвого сенсу».

Проведене дослідження дозволило виділити такі дві групи студентів першого курсу: з високим і низьким рівнем навчальної мотивації.

1 група студентів – з високим рівнем навчальної мотивації (близько 71%). Даний рівень мотивації можна охарактеризувати як спрямованість на навчально-професійну діяльність, постійний розвиток самопізнання і самоосвіти. Такі студенти, як правило, дуже ретельно планують своє життя, при цьому ставлячи конкретні цілі. Невід'ємною складовою є висока потреба в збереженні власної індивідуальності, прагненні до незалежності і бажання зберегти неповторність, своєрідність власної особи, своїх поглядів та переконань. Поява життєвих планів, прагнення до досягнення відчутних і конкретних результатів у будь-якому виді діяльності, а особливо в навчальній діяльності. Така особа характеризується здатністю до співпереживання, до активного етичного відношення до людей, до самої себе, здатністю до засвоєння традиційних ролей, норм, правил поведінки в суспільстві тощо. У період першого року студентського життя така людина вирішує в якій послідовності вона реалізовуватиме себе у професійній сфері і в самому житті.

2 група студентів – з низьким рівнем, таких студентів майже третина опитаних (21%). Для цієї групи студентів професійна сфера ще не має того значення, яке для них має сфера захоплень. Такі студенти досить рідко замислюються про свій завтрашній день, професійне життя для них асоціюється з чимось непривабливим та невідомим. Вони набагато комфортніше відчують себе в сфері, яка не пов'язана з навчанням. Плани

на майбутнє не мають реальної опори в сьогоденні таких студентів і не підкріплюються особистою відповідальністю за їх реалізацію. Можливо це пов'язано тим, що студенти ще знаходяться у стадії самовизначення та не мають досвіду реального практичної і духовного життя в суспільстві.

Висновки. Отже, шляхи становлення і особливості мотивації для кожного студента-першокурсника є індивідуальними і неповторними. Завдання полягає в тому, щоб спираючись на загальний підхід, виявити, якими складними, іноді суперечливими шляхами відбувається становлення навчальної мотивації студента. На основі результатів дослідження, можна сказати, що особливості поведінки студентів проявляються по-різному, в залежності від того в яких ситуаціях опиняється особистість. Стан навчальної мотивації залежить ще й від того, чи оцінює студент навчальну діяльність враховуючи свої власні, реальні можливості, інтереси, рівень домагань тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Комусова Н. В. Развитие мотивации к овладению профессией в период обучения в вузе / Н. В. Комусова. – Л., 1998. – 150 с.
2. Рамуль К. А. О психологии ученого и в частности о психологии ученого-психолога / К. А. Рамуль // Вопр. психол. – 2006. – № 6. – С. 126–135.
3. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т. 1 : Пер. с нем. / Х. Хекхаузен. – М., 1986. – 392 с.

РОЗДІЛ II. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.1:34:378.4(73+477)

І. О. Баня

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

ЗМІСТОВІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЮРИДИЧНОЇ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ США ТА УКРАЇНИ

У статті на основі аналізу наукових джерел розглянуто поняття «юридична освіта» та визначено специфіку означеного процесу в структурі вищого навчального закладу. Охарактеризовано сутність та зміст підготовки фахівців юридичної галузі в США та Україні.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток України, вихід її в європейський та світовий простори, нові політичні, соціально-економічні та культурні реалії вимагають оновлення професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах. Необхідною умовою визначення сучасної траєкторії розвитку юридичної освіти в нашій державі є вивчення та аналіз світового досвіду фахової підготовки юристів, дослідження сутності та змісту його перебігу, аналіз розвитку міжнародного освітнього простору в означеній галузі.

У контексті вивчення зарубіжного досвіду з проблеми підготовки юридичних кадрів у системі педагогічної освіти особливий інтерес становить теоретичний і практичний аналіз системи юридичної освіти США. Важлива увага в Сполучених Штатах Америки приділяється добору вступників на юридичну спеціальність та їх професійній підготовці. Основною метою вищої освіти вважається підготовка освіченого, відповідального, компетентного фахівця, який володіє системним та критичним мисленням, готовий до творчої діяльності та здатний об'єктивно оцінювати ситуацію, вирішувати проблеми особистісного та соціального значення.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретико-практичні засади підготовки спеціалістів у юридичній галузі в Україні досліджували такі вітчизняні вчені як В. Андрейцев, Н. Артикуца, Т. Варфоломеева, В. Гуменюк, В. Журавський, В. Комаров, М. Коржанський, Д. Фіолевський, О.Чувпило та ін.

Юридична освіта в США стала предметом наукових досліджень таких учених як С. Андреєйкова, В. Бігун, Н. Гольцова, В. Сич, Т. Кошманова, Т. Куковська, Л.Талалова, Б.Футей та ін.

Мета статті – розкрити змістові пріоритети юридичної освіти України та США. Відповідно до мети бачиться вирішення таких завдань:

1) розглянути поняття «юридична освіта» та визначити специфіку означеного процесу в сучасних умовах;

2) подати характеристику змістових складових підготовки юриста в США та Україні.

Виклад основного матеріалу. Зважаючи на актуальність проблеми, що розглядається, та високі вимоги до професійної підготовки юристів, професійні стандарти означеного процесу підлягають корекції та системному перегляду з урахуванням розвитку права, правових систем та постійних змін, що відбуваються у політико-правовому житті кожної держави в світовому контексті розвитку.

Вивчення зарубіжних джерел з проблем розвитку юридичної освіти доводить, що світова тенденція розвитку юридичної освіти полягає в забезпеченні безперервності професійного росту фахівця, розробці та впровадженні системи багатоступеневої підготовки юридичних кадрів. На нашу думку, специфіка юридичної освіти в системі вищого навчального закладу полягає в тому, що для підготовки юриста необхідним є відповідне навчально-методичне забезпечення, розроблене для реалізації навчально-виховного процесу з урахуванням напряму підготовки фахівця. Характеристику змістової складової юридичної освіти США та України наведемо нижче.

Важливою умовою якісної підготовки компетентного фахівця в юридичній галузі є практичне застосування отриманих знань та постійне вдосконалення професійної майстерності особистості. Оскільки для

забезпечення якісного та результативного процесу підготовки юриста необхідно враховувати досвід інших країн, то доречно в даному контексті розглянути організаційні засади, визначити сутність та зміст юридичної освіти в США з метою виокремлення позитивних сторін, що можуть бути застосовані в Україні.

У США у рамках професійної підготовки юристів існує так звана «клінічна освіта», що з'явився в 20–30-х роках XX століття. Це стало відображенням певної тенденції, яку представляли члени так званого реалістичного юридичного руху, що склався з групи вчених, які прагнули внести соціальні аспекти у вивчення права [1]. Зміст фахової підготовки юристів в американських університетах базується на основі освітньо-професійних програм, котрі сприяють розвитку професійних навичок, пов'язаних з різноманітними обов'язками фахівця-юриста, при цьому використовуючи сильні сторони і ресурси, наявні в навчальному закладі. Дослідниками визначено навчальні предмети, що найбільшою мірою сприяють формуванню професійних навичок студентів. Американський досвід показує, що основоположними професійно значущими дисциплінами, що становлять приблизно дві третини загального часу навчання, є філософія, основи економічних теорій, теорія держави і права, конституційне право, цивільне право, господарське право, кримінальне право, земельне право, міжнародне право, фінансове право, різні галузі процесуального права, іноземна мова та ін. Не менш вагомими є практично орієнтовані дисципліни, зокрема судовий та апеляційний захист, альтернативні методи вирішення суперечок, фактичні розслідування, організація та управління юридичною роботою та інші [4]. Решта – це навчальні дисципліни, які групуються за ознаками меншої вагомості в системі юридичної освіти та за конфігурацією конкретної спеціалізації, наприклад, аграрне право, місцеве самоврядування, правова статистика, судова бухгалтерія, банківське право, біржове право, транспортне право, судова психіатрія та інші [3; 4].

Найважливішими формами й методами теоретичного навчання у вищих навчальних закладах США є: кейс-метод, «сократівський» метод, проблемні методи (навчально-ділові та рольові ігри, дискусії), які сприяють

розвитку здатності майбутніх фахівців-юристів діагностувати та аналізувати сучасні проблеми; вирішувати суперечливі питання; планувати; оцінювати як практичні, так і емоційні компоненти й наслідки рішень та вчинків людини, а також отриманню необхідних професійних навичок (критичне мислення, слухання, читання; навички письма; вміння стисло викладати справу, робити нотатки, загальний опис) [1; 4].

Результатом фахової підготовки в США є різноплановість професії юриста: існують судові адвокати, які виступають на процесах перед суддями і присяжними; юристи, що працюють при керівництві компаній; адвокати, що практикують поодиночі або в невеликих фірмах, які допомагають сім'ям і малим підприємствам вирішувати їх юридичні проблеми: розлучення, заповіти, майнові операції тощо; державні адвокати, прокурори і судді; викладачі в юридичних коледжах; юристи, що відстоюють суспільні інтереси та інші [5]. Усіх фахівців-юристів можна поділити на три категорії: юристи-практики, які займаються роботою, яка пов'язана з правом; фахівці з дипломом юриста, які виконують функції, які не пов'язані з правом; юристи, які займаються науково-викладацькою діяльністю [1; 4].

В Україні запровадження юридичної «клінічної» освіти» в навчальний процес поки що нормативно не закріплене. Позитивним є те, що в нашій державі наявна сприятлива законодавча база для того, щоб студент міг брати участь у судових засіданнях, вирішуючи при цьому дві проблеми: навчальну та соціальну. Майбутній фахівець має право представляти сторони потерпілого, цивільного позивача та цивільного відповідача. Таким чином відбувається процес становлення майбутнього фахівця та визначається рівень його готовності до професійної діяльності.

Як наголошують сучасні вчені, юридична освіта в Україні базується на сучасних організаційних підходах та методичних технологіях, які поглиблюють спеціальну підготовку юристів [2].

В системі юридичної освіти України перспективними є насамперед інтерактивні методики, спрямовані на формування й закріплення практичних навичок роботи з клієнтами, вирішення професійних проблем різного ступеня складності, роботи з судово-процесуальними

документами: проблемний метод, запрошення спеціалістів, соціальні проекти, аналіз правової ситуації; «ток-шоу»; судові слухання; метод інтерв'ю (інтерв'ювання) та консультування клієнта; переговори та інші [5].

З метою сприяння розвитку інноваційного потенціалу та координації інноваційно-пошукової діяльності майбутнього фахівця-юриста в Україні діють спеціалізовані інноваційно-освітні центри.

Важливою формою підготовкою юристів в Україні є «юридична клініка» – структура, інтегрована в навчальний процес юридичного вищого навчального закладу, метою діяльності якої є набуття студентами старших курсів практичних навичок юриста шляхом надання ними юридичних послуг населенню, яке не може звернутися до професійних юристів через брак коштів. Науковці стверджують, що юридична клініка виконує ряд функцій: навчальну – поєднання теорії та практики, вироблення різних професійних якостей майбутніх спеціалістів; соціальна – полягає у задоволенні проблем соціуму в юридичній інформації та обслуговуванні; науково-дослідна – її суть у проведенні дослідів; і остання, благодійницька – надання безкоштовних юридичних послуг [1, 70].

З огляду на матеріал, поданий у статті, та власний досвід вважаємо, що в процесі фахової підготовки юристів в Україні важливо поєднувати форми аудиторної і позааудиторної роботи (наприклад, новаторські форми експериментальних та творчих лабораторій, науково-дослідницьких центрів, громадських організацій, правничих клінік тощо). Це сприяє формуванню професійних умінь та навичок, необхідних для здійснення професійної діяльності.

Висновки. Запровадження інноваційних підходів до юридичної освіти у вищі навчальні заклади США та України є надзвичайно актуальною проблемою. Базовими компонентами юридичної підготовки є розуміння сутності означеного процесу та його практична реалізація на основі розроблених методик, форм аудиторної та позааудиторної роботи, а також участь майбутнього фахівця в суспільному житті.

Вивчення досвіду юридичної освіти США та України дає змогу стверджувати, що підготовці майбутнього фахівця приділяється значна увага, що впливає на якість професійної підготовки юриста та на його

здатність конкурувати на ринку праці та вирішувати соціальні проблеми, сприяти рівновазі в суспільстві та постійно збагачувати власний досвід і підвищувати професійну майстерність. Перспективним бачиться розкриття організаційно-педагогічних засад юридичної освіти в США та Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бігун В. Юридична професія та освіта. Досвід США у порівняльній перспективі / В. Бігун. – К. : Видавнича організація «Юстініан», 2006. – 272 с.
2. Гуменюк В. Основи і специфіка педагогічної підготовки юридичних кадрів у ВНЗ в Україні / В. Гуменюк // Удосконалення системи моніторингу забезпечення якості вищої освіти України : зб. тез доповідей наук.-практ. конф., квітень 2013 р., Дніпропетровськ / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Держ. вищ. навч. закл. «Нац. гірн. ун-т». – Дніпропетровськ : ДВНЗ «НГУ», 2013. – С. 317-322.
3. Діденко Я. Болонський процес» і його перспективи для українських студентів / Я. Діденко // Юридичний журнал. – 2004. – № 7. – С. 132-135.
4. Футей Б. Порівняльні аспекти юридичної освіти: США, континентальна Європа та Англія як модель освіти в Україні / Б. Футей // Український Вільний Ун-т. Науковий збірник. Серія : Наукові Збірники. – Мюнхен, Львів, 1996. – Т.18. – С. 67–80.
5. Юридична освіта в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://law-edu.dp.ua/yurydychna-profesiya-i-yurydychna-osvita-v-ssha.html>.

УДК 371.13:17.035.3(1-4)ЄС

О. Ю. Бабіна

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

НАЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У КРАЇНАХ ЄВРОСОЮЗУ

У статті розглянуто національні особливості підготовки педагогічних кадрів у таких країнах Європейського Союзу як Великобританія, Німеччині і Франції.

Постановка проблеми. Реформування освітньої системи в Україні відбувається шляхом інтеграції в європейський освітній простір. Тож усе більшого значення набуває аналіз системи підготовки педагогічних кадрів за кордоном. Адже для розуміння напрямів подальшого розвитку і вдосконалення системи підготовки вчителів актуалізується потреба вивчення і узагальнення передового зарубіжного досвіду.

Аналіз наукових досліджень. Проблема національної підготовки вчителя представлено у працях О. А. Абдуліної, А. М. Алексюка, О. В. Глузмана, Н. М. Дем'яненко, Г. О. Козлакової, Н. І. Мачинської, І. Я. Мищишин, Т. А. Садової, В. Є. Сафонові.

Різні аспекти підготовки педагогічних кадрів в розвинених країнах світу висвітлено у працях Н. М. Авшенюк, В. М. Базуріної, О. В. Волошиної, Ю. В. Кіщенко, Т. В. Коваль, Т. П. Кучай, Ю. М. Несіна, Л. П. Пуховської, Н. Б. Самойленко, А. А. Сбруєвої, М. Р. Скоробагатої, А. В. Соколової, О. З. Стельмашука, Н. П. Яцишин.

Мета статті – визначити національні особливості підготовки педагогічних кадрів у країнах Європейського Союзу.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна освіта є базовою для будь-якого фахівця, причетного до навчання, виховання, розвитку та соціалізації людини. Якісна освіта є запорукою стабільного розвитку Європи та України. Підготовка та підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників є важливою передумовою, що забезпечує проведення модернізації освіти на основі осмислення національного і зарубіжного досвіду.

В останні роки Європейський союз докладає значних зусиль для підвищення ефективності європейської педагогічної освіти та розширення доступу до неї всіх бажаючих, за рахунок створення комплексного підходу до модернізації освіти та системи підготовки вчителів. З цією метою у 2013 р. був створений стратегічний документ – «Педагогічна конституція Європи», який визначив духовну платформу формування нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття [4].

Ця конституція визначає роль учителя як одного із ключових суб'єктів позитивних змін у суспільстві, провідника демократичних ідей та високої моралі, здатного утверджувати в освітньому просторі Європи авторитет духовності та ідеали європейської спільноти.

До основних положень конституції належать принципи педагогічної освіти: людиноцентризму, науковості, доступності, системності, практики, індивідуального підходу, творчості, творчої автономії, креативності та інноваційного розвитку.

Педагогічними цінностями виступають: толерантність, демократія, миролюбство, екологічна безпека, права людини, солідарність, милосердя, совість і відповідальність.

Зміст філософії педагогічної освіти визначають сучасні наукові досягнення у розумінні природи, сутності людини, її буття у світі природи та культури, виробництва та споживання, політичних та соціокультурних відносин, морально-естетичного виміру, а також раціонально осмислені результати соціальної практики.

Ключовими стратегіями успішної діяльності вчителя є: автентичність, виключність, візуалізація знань, демократичність, діалогічність, дослідництво, інтегративність, конструктивізм, лідерство, особистісна зорієнтованість, послідовність, рефлексивність, розвивальність, соціальна спрямованість, опора на досвідченість, цілеспрямованість, співробітництво.

Отже, педагогічна конституція Європи висвітлює основні параметри педагогічної освіти – принципи її розвитку, цінності, зміст, умови, стратегії та очікувані результати реалізації. Вона окреслює засади узгодженої транснаціональної політики у галузі педагогічної освіти.

Для досягнення поставленої нами мети здійснено аналіз особливостей підготовки педагогічних кадрів у Великобританії, Німеччині та Франції.

Професійна підготовка і процес формування вчителя у Великобританії ґрунтується на багатовіковому досвіді, традиціях і культурі. У цій країні велика увага надається добору вступників на педагогічні спеціальності; запроваджено обов'язкове тестування на професійну придатність; введено ознайомлювальну педагогічну практику протягом перших двох тижнів навчання в університетах і коледжах, організовано навчальне стажування у тих країнах, мову яких опановують майбутні вчителі; навчання здійснюється за тьюторською системою. На думку О.З. Стельмашука, особливості становлення майбутнього вчителя у Великобританії базуються на таких принципах: постійне оновлення професійних знань учителів, надання вчителю можливостей для всебічного вдосконалення, забезпечення його науковими методами відбору необхідної інформації [7, 127]. На сьогодні у Великобританії сформувалася

ступенева структура підготовки педагогів, що складається з трьох основних етапів: I – базова вища освіта, II – педагогічно-професійна підготовка, III – підвищення кваліфікації вчителів [1, 5]. Таким чином, підготовка педагогічних фахівців у Великобританії є багатоступеневим довготривалим процесом, в основі якого лежать багатовікові традиції виховання активності, ініціативності, розуміння суті поставленої проблеми, вміння її вирішувати за допомогою здобутих знань і умінь.

Система підготовки педагогічних кадрів в Німеччині має чотирьохступеневу структуру, яка складається з початкової, двоступеневої середньої та вищої освіти. Основним типом навчальних закладів, які готують учителів, традиційно була вища педагогічна школа з терміном навчання 6 семестрів, але з 80-х років XX століття підготовка вчителя відбувається переважно в університетах. Сучасна модель підготовки німецьких учителів за традицією не єдина для всіх 16 федеральних земель. У кожній з них є власна структура навчальних закладів, свої особливості в професійній підготовці педагогічних кадрів, що враховують стан загальної освіти у країні та мають свої джерела фінансування тощо. Основними принципами сучасної педагогічної освіти в Німеччині є наукова орієнтація, компетентнісна парадигма підготовки вчителів, гуманізація професійної освіти, принцип інтелектуалізації, система наставництва «навчання майстром» [2]. Загалом, Німеччина зарекомендувала себе як країна з ефективною системою підготовки педагогічних кадрів і бездоганною міжнародною репутацією, адже її навчальні заклади традиційно затребувані на світовому ринку освіти.

Щодо педагогічної освіти у Франції, то вона традиційно функціонує на базі спеціалізованих навчальних закладів, і лише з 90-х років створено новий і єдиний тип навчального закладу – університетський педагогічний інститут підготовки вчителів [6, 14]. Тобто в системі підготовки педагогічних кадрів у Франції існують два взаємопов'язані рівні: підготовка вчителів в університетах та інститутах університетського рівня. Університетські інститути підготовки вчителів є державними вищими навчальними закладами, які займаються професійною підготовкою викладачів для початкових та середніх шкіл; вони ж здійснюють безперервну професійну

підготовку цих кадрів та проводять дослідження в галузі освіти. На сучасному етапі організація підготовки педагогічного персоналу для масової школи передбачає п'ятирічне навчання на базі ступеня «бакалавр»: 3 роки в університеті, де майбутні вчителі проходять академічну підготовку з дисциплін спеціально-предметного та загальноосвітнього компонентів; 2 роки в Університетських інститутах підготовки вчителів, де здобувають професійно-педагогічну освіту. Головними принципами в системі підготовки педагогічних кадрів Франції виступають принцип професіоналізації, тобто вдосконалення базової педагогічної освіти, принцип гуманізації, впровадження інноваційних технологій, неперервна професійна підготовка та підвищення кваліфікацій учителів.

Отже, система підготовки педагогічних кадрів у Франції характеризується високою якістю навчання, реалізацією принципів прав особистості та рівного доступу до всіх рівнів освіти, зокрема, шляхом без конкурсного доступу до університетів та безкоштовного навчання в них. Необхідно зазначити що Франція є одним зі світових лідерів за кількістю студентів-іноземців.

Висновки. Таким чином, на сьогодні вища освіта перебуває в процесі системних перетворень, і підходи до організації підготовки педагогів у різних країнах Європи відрізняються.

Система підготовки вчителів у Великобританії ґрунтується на підвищенні ефективності традиційних форм і методів навчання. Основними методами навчання майбутніх вчителів є лекційна, дискусійна, тьюторська і педагогічна практика в школі. Значне місце в педагогічних навчальних закладах відведене самостійній науково-навчальній роботі студентів під керівництвом тьюторів.

На сучасному етапі педагогічна освіта Німеччини активно реформується, впроваджується практика ступеневої підготовки вчителів, модульна структура навчання, реалізується навчання впродовж життя, передбачено сприяння мобільності педагогічних кадрів.

Створення у Франції великої кількості нових незалежних навчальних закладів педагогічної освіти – університетських інститутів з підготовки вчителів – забезпечило підготовку педагогів, які мають високий рівень

наукових і професійних знань, що повністю відповідають вимогам їхньої майбутньої спеціальності. Також забезпечується організація стажувань з підвищення кваліфікації педагогів у межах системи неперервної освіти, проведення наукових досліджень у галузі педагогічної науки, а також виконання реалізація і консалтингових завдань із професійної підготовки вчителів у багатьох країнах світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базуріна В. М. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у Великобританії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. М. Базуріна. – Житомир, 2006. – 20 с.
2. Колесниченко Н. Ю. Іншомовна педагогічна освіта Німеччини в умовах євроінтеграції : стан проблеми модернізації [Електронний ресурс] / Н. Ю. Колесниченко. – Режим доступу : http://www.kspu.kr.ua/download/conf2013/section1/article_kolesnichenko.pdf.
3. Пальчук М. І. Розвиток педагогічної освіти у Франції / М. І. Пальчук // Неперервна професійна освіта : теорія і практика : Науково-методичний журнал. – 2008. – № 1. – С. 131–138.
4. Педагогічна конституція Європи [Електронний ресурс] / В. П. Андрущенко, А. Гайжугіс, М. Гунцінгер // День. – 2013. – № 102. – Режим доступу : <http://www.day.kiev.ua/uk/article/cuspilstvo/pro-novu-misiyu-vchitelya>
5. Пуховська Л. П. Розвиток теорії професійної підготовки вчителів у країнах Заходу / Л. П. Пуховська // Шлях освіти. – 1998. – № 1. – С. 20–25.
6. Синенко С. І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина) / С. І. Синенко : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. І. Соколова. – Київ, 2002. – 20 с.
7. Стельмашук О. З. Система підготовки майбутнього вчителя у Великобританії : професіограма, кваліфікації, компетенції / О. З. Стельмашук // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. – 2009. – № 163. – С. 126–131.
8. Яцишин Н. П. Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Великій Британії (90-ті роки XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. П. Яцишин. – Київ, 2000. – 20 с.

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В ПРОВІДНИХ КРАЇНАХ СВІТУ

Стрімке збільшення обсягу інформації в сучасному світі, постійне розширення сфери людської діяльності унеможливають засвоєння людиною інформації в повному обсязі. Це призводить до необхідності спеціалізації людини в конкретній сфері, а тому – до спеціалізованої підготовки на рівні шкільної освіти. Профільна диференціація освіти спрямована на розв'язання цієї задачі. У нашій статті описано особливості організації процесу диференціації середньої освіти в провідних країнах світу.

Аналіз актуальних досліджень. В психологічній та дидактичній науці проблема диференційованого навчання досліджувалася М. І. Махмутовим, В. І. Загв'язінським, Ю. К. Бабанським, Н. О. Менчинською як спосіб попередження неуспішності учнів. Думку про необхідність застосування диференційованого підходу як однієї з найефективніших форм індивідуалізації навчання в свій час висловлював В. О. Сухомлинський. На сучасному етапі зазначену проблему визнають актуальною О. Я. Савченко, М. В. Богданович, С. П. Логачевська.

Мета статті – розкрити сутність поняття «диференційоване навчання» та зазначити особливості реалізації принципу диференційованого навчання в провідних країнах світу.

Виклад основного матеріалу. У зв'язку з великим попитом сучасного суспільства на висококваліфіковані кадри освіта потребує значних змін, тому і виникає поняття «диференційоване навчання». Під диференціацією розуміють таку форму індивідуалізації, коли учні, схожі за певними індивідуальними особливостями, об'єднуються в групи для окремого навчання. У педагогічній літературі є два терміни: «зовнішня диференціація» і «внутрішня диференціація». Терміном «зовнішня диференціація» позначають таку організацію навчального процесу, за якої для задоволення різнобічних інтересів, здібностей і нахилів учнів створюються спеціальні диференційовані класи, школи. Термін «внутрішня

диференціація» застосовують до такої організації навчального процесу, за якої розвиток індивідуальності здійснюється в умовах роботи вчителів у звичайних класах. Зовнішня диференціація навчання здійснюється за двома напрямками:

1) шляхом створення класів і шкіл на основі спеціальних здібностей, інтересів і професійних нахилів учнів (профільні та спеціалізовані навчальні заклади, класи з поглибленим вивченням окремих предметів);

2) шляхом створення шкіл і класів за певним рівнем загального розумового розвитку учнів і стану здоров'я учнів (школи для обдарованих дітей та підлітків, школи для дітей з відхиленням у здоров'ї, класи вирівнювання).

Інтерес до навчання обдарованих, талановитих дітей і підлітків у світовій педагогіці значно зріс. Діє Європейська асоціація з вищих здібностей, головною метою якої є дослідження і заохочення навчання обдарованих. У провідних країнах світу ще на рубежі 50–60 років з'явилися школи для талановитих дітей, яких навчають за найбільш насиченими програмами. Масштаби і принципи організації навчання обдарованих учнів у різних країнах різні.

У США виявлення і спеціальне навчання найбільш обдарованих дітей є систематичною політикою. Президент країни щорічно приймає учнів, що відзначилися у навчанні з 10 найкращих шкіл, демонструючи цим увагу суспільства до своїх талановитих синів і дочок. Щорічно відповідно до програми «Меріт» в США відбирається близько 600 тисяч найрозумніших учнів середньої школи. Потім їх знову «фільтрують», аж поки не залишиться близько 35 тисяч обдарованих підлітків, яким надаються різні пільги для продовження освіти (стипендії, гарантії вступу до престижних університетів). Головним інструментом відбору талантів слугують набори (батареї) тестів. Особливо поширені «стандартні тести», які дозволяють визначити середній показник інтелекту великої групи дітей-однолітків, яких досліджують. Тести виміру інтелекту (IQ) допомагають встановити ступінь володіння учнями словесним, числовим чи графічним матеріалом.

У Великій Британії знаходиться Центр досліджень обдарованих дітей, діє асоціація «Обдарованим дітям». Зростає кількість шкіл, де для

обдарованих учнів створюються спеціальні відділення і потоки з курсами інтенсивного, розширеного і збагаченого навчання. У Німеччині діє особлива служба консультацій з питань спеціального навчання найздібніших учнів, створено суспільні гімназії, в яких талановиті діти можуть проходити курс навчання за 8, а не за 9 років, як звичайно. У Франції з середини 80-х років у деяких навчальних закладах з'явилися класи для обдарованих учнів. На початку 90-х років у Страсбурзі створено особливу школу для дітей з раннім розумовим розвитком.

Внутрішня диференціація здійснюється під час уроків. Необхідність у ній тим більша, чим різномірнішим є склад учнів. Навчання тут погоджується з можливостями різних груп учнів. Загальна програма розрахована на підвищення рівня всіх школярів. Найефективнішою є групова диференціація. У всіх типах загальноосвітніх навчальних закладів учні класів поділяються на групи. У такій групі учень може вільніше висловлювати свої думки, активніше брати участь у розв'язанні навчальних завдань відповідно до своїх інтересів і здібностей. Групи формуються учителем на основі рівня розвитку дітей і побажань самих учнів: учні охоче працюють із однокласниками, які мають схожі інтереси, стиль роботи, з якими пов'язані дружніми стосунками.

У розвинених країнах групова диференціація має різні варіанти: швидкі, середні і повільні групи (США); за рівнем програм і навчальних завдань: підвищений (А), середній (Б), низький (В) (Німеччина); за вивченням окремих навчальних дисциплін, де працюють «швидкі», «середні» і «повільні» групи (Франція); за розподілом учнів однієї паралелі на класи залежно від здібностей (Англія), розподіл учнів класу на групи з метою змагання (Японія).

Висновки. Диференціація є однією з найважливіших складових процесу навчання. Диференціація навчання досягається шляхом забезпечення кожного учня навантаженням, відповідно до його індивідуальних можливостей, що практикується різними способами: диференційовані домашні завдання, необов'язкові завдання, додаткові індивідуальні завдання. Навчальний процес повинен не просто пристосовуватись під рівень знань та вмінь учнів, змінюючи зміст і методи,

а орієнтуватись на досягнення максимально високих результатів кожним учнем і, що не менш важливо, на розвиток мислення, пізнавальних можливостей, інтересів школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Джуринский А. Н. Развитие образования в современном мире / А. Н. Джуринский. – М. : Владос, 1999. – С. 28–41
2. Курс лекцій з порівняльної педагогіки. – Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2007. – С. 79–114.
3. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка : навч. посіб. / А. А. Сбруєва. – 2-ге вид., стер. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2004. – 320 с.
4. Ткачова Н. О. Сучасний стан освіти в розвинених країнах світу : навч. посіб. / Н. О. Ткачова. – Харків : Константа, 2004. – С. 9–96.

УДК 37.018.1:371.4 Полоцький

Д. О. Білокур

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

СИСТЕМА БАТЬКІВСЬКОГО ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ СИМЕОНА ПОЛОЦЬКОГО

У статті досліджено проблему батьківського виховання у педагогічній спадщині С. Полоцького. На основі праць С. Полоцького («Обід душевний», «Вечеря душевна» тощо) схарактеризовано систему батьківського виховання, шляхом чесного способу життя, як особистого прикладу, та вимогливої любові до дитини.

Ключові слова: *батьківське виховання, вікова періодизація, особистий приклад.*

Постановка проблеми. Неприятливі умови життя й виховання в родині, проблеми оволодіння знаннями і пов'язані з цим невдачі в навчанні, невміння будувати взаємини з оточуючими, конфлікти, різні психофізичні відхилення можуть призвести до виникнення і прояву девіацій.

Родина для дитини є первинною соціальною мікросферою. З цієї причини сім'я зазвичай розглядається як найпотужніший агент соціалізації, що має ключове значення у формуванні особистісних рис і мотивів; у керівництві соціальною поведінкою; в передачі цінностей, властивих даній культурі. Саме тому система батьківського виховання відіграє дуже важливу роль у становленні людини, як повноцінного носія соціально – історичного досвіду, повноправного члена суспільства.

Мета статті – проаналізувати й узагальнити теоретичні ідеї батьківського виховання у педагогічній спадщині С. Полоцького.

Завдання: проаналізувати зміст проблеми в науковій літературі.

Виклад основного матеріалу. С. Полоцького сміливо можна назвати характерним представником плеяди педагогів, які ототожнювали дитячий розум з «чистою дошкою» (*tabula rasa*): те, що написано на ній батьками, як першими вихователями, назавжди збережеться людиною; посіяне в дитинстві насіння з часом виросте в колос, дасть свої плоди.

«... Блаженне подружжя, що не позбавлене плода свого, але плода багатого, плода чесного... А тому і плід їх добрим буде; бо не як на деревах, згідно з природою, плід народжується або солодким або гірким, а *за вченням тих, що породили*, і за звичаєм і волею народжених або добронравність або зло звичайно в серцях їх вкоріняється» [3, 39], – писав Полоцький.

Власне бачення відносин між батьками і дітьми педагог чудово відобразив у своїх збірках «Обід душевний», «Вечеря душевна». Він порівнював батька із сонцем, матір – з місяцем, а дітей вважав за зірок: «Отже, батько повинен бути, як сонце, мати, як місяць: той, як світило, більше, ця ж, як світило, менше, хай добрими прикладами життя освітлюють, як світлом зірки домів своїх, якими є діти; хай і вони, як зірки, світлом життя святого сяють» [3, 42].

Уся система батьківського виховання С. Полоцького базується на таких засадах:

- *не подавати дітям злого прикладу*, тому що дитина, як мавпа, наслідує усі дії батьків. Злонравні батьки є більшими дітовбивцями, аніж батьками, бо вони вбивають безсмертну душу своїх дітей своїм поганим прикладом: «Зберігайте себе, батьки, від усякого зла, щоб не бути затемнювачами і розбещувачами ваших малих дітей, за них же відповідь дасте спільному для всіх Господу Богу» [3, 42];

- *забороняти дітям погане товариство*, не дозволяти дружити з лукавими, бо « якщо джерело і є дуже чисте, але коли з баговинним зєднається болотом, то заболоченим буде... З преподобним преподобним будеш, і з мужем неповинним неповинен будеш, і з обранцем обраний будеш» [3, 41];

– *не залишати без покарання тих, хто його заслужив: «... не відмовляйся дитину карати... котрий шкодує палиці своїй, ненавидить сина свого. А люблячи, ретельно карає» [4, 41];*

– *бути вимогливим батькові та не надмірно ласкавою матері: «... звідки діти чесних батьків одержують непутящі звичаї? ... від материнських пестощів, від батькового непокарання, від спільного ж вільного виховання» [4, с. 40];*

– *страху Божому навчати, бо «... хай краще ростуть в добродетельності, ніж в кількості тіла» [4, 42–43];*

– *окремо навчати хлопців та дівчат, особливо у підлітковому віці, щоб «диявольським насланням не піддалися спокусі»;*

– *привчати дітей виконувати ручну роботу, інші корисні заняття, щоб вони не набули злих навичок, бо «неробство є джерело, що живить їх» [3, 43].*

Спираючись на праці Аристотеля, а також моральні засади християнства, на своє бачення важливості системи батьківського виховання, керуючись принципом природовідповідності, С. Полоцький запропонував власну вікову періодизацію життя дитини:

1. Від народження і до 7 років. Період морального виховання. Батьки повинні навчати дітей «вимовляти добрі і чисті слова, а не гідкі й погані, правду, а не брехню», – бо «дитина ніколи не втратить звичок, набутих у дитинстві» [1, 223; 2, 52].

2. Від 7 до 14 років. Період практичного навчання. Виникає необхідність навчити дитину якійсь справі, щоб «... могли за це одержувати потрібне для життя» [1, 223; 2, 52].

Е. Скотелев у драмі «Царський наставник» передає нам повчання С. Полоцького царевичу Федору у період отроцтва останнього такими словами: «*Кто трудится, тому дает судьба... Лишь тот печатью вечности отмечен, в ком сходятся умелец и мудрец...*».

3. Від 14 до 21 року. Період розумового розвитку і громадянського виховання: «Юнака слід вчити..., як бути чесним громадянином у світі» [1, 223; 2, 52; 3, 43].

Усі провідні педагогічні ідеї С. Полоцького, а саме: природовідповідність виховання, батьківське виховання, середовище існування, як один з найважливіших факторів формування особистості, спрямовані на створення людини порядної, богобоязненної, високоморальної, чесної. Адже, «як дерева навесні квітами зацвітуть, такі під старість плоди дадуть...» [4, 44].

Висновки. Проведене дослідження дозволяє позитивно оцінити значення досвіду педагога. Батьківське виховання розглядається ним, як стрижень особистості, який закладається під впливом родини. До основних засобів істинного виховання дітей Полоцький відносить: тілесне покарання, збереження дитини від поганого товариства, особистий приклад батьків, прищеплення християнських цінностей.

Необхідність використання правильних методів виховання у родині в умовах сьогодення не викликає жодних сумнівів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Пушкарєв Л. Симеон Полоцкий. Русские писатели XVII века / Д. Жуков, Л. Пушкарєв – М., 1972 – 335 с. – («ЖЗЛ»).
2. Сбруєва А. А. Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах : навч. посіб. / А. А. Сбруєва, М. Ю. Рісіна. – Суми : СумДПУ, 2000. – 208 с.
3. Хрестоматія з історії педагогіки. Частина I. Вітчизняна школа і педагогіка. Упорядники та автори вступних статей Рісіна М. Ю., Сбруєва А. А. Наук. ред. та автор передмови Сбруєва А. А. / М. Ю. Рісіна, А. А. Сбруєва. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2003. – 299 с.
4. Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки / За заг. ред. Є. А. Литвинова. – К. : Радянська школа, 1961. – 652 с.

УДК 37.018.1:373(477)«312/313»

Д. В. Золотарьова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ПРИВАТНИХ ШКІЛ В УКРАЇНІ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

У статті визначено особливості, переваги і недоліки навчання у приватних школах України. Здійснено порівняння системи роботи приватних шкіл у деяких країнах світу. Окреслено реальні можливості приватних шкіл та перспективи їх розвитку.

Постановка проблеми. Процес навчання та виховання всебічно розвиненої особистості, з метою підготовки її до життя і праці в даному суспільстві, відіграє велику роль. З перших років незалежності України значна увага приділяється побудові громадянського суспільства, демократичного захисту прав та свобод громадян. Усі ці процеси, без сумніву, реалізуються з певними труднощами, адже нелегко змінити стереотипи людей, які звикли до загальних стандартів і часто не бажають сприймати нове. Ця проблема особливо гостро постає у системі освіти, яка дуже повільно просувається у напрямку підвищення її якості та демократизації.

Держава не може здійснити усі необхідні зміни, які є нагальними для освіти, але впевнено тримає монополію в цій сфері в своїх руках. Отже, обрана нами тема є актуальною.

Аналіз актуальних досліджень. Дана проблема є предметом дослідження багатьох науковців, таких як: Олена Біла, член асоціації приватних установ Києва, Сенчук О. В. – молодший науковий співробітник НДЛ управлінської діяльності, Інститут лідерства та соціальних наук Київського університету ім. Б. Грінченка, Паращенко Л. І. – кандидат педагогічних наук, який досліджував законодавчі перспективи реалізації державних гарантій права на освіту щодо учнів приватних шкіл.

Виклад основного матеріалу. Багато різноманітних заходів відбувається для вдосконалення освітнього процесу в Україні: вивчається досвід європейських країн, застосовуються нові методики, проте проблема вирішується дуже повільно.

Одним із методів демократизації української школи є розширення можливостей розвитку приватних навчальних закладів. Над удосконаленням освітньої системи постійно працюють розвинуті держави світу, шукаючи шляхи для найефективнішої підготовки майбутніх громадян до самостійного дорослого життя. Вдосконалюючи систему освіти, вони щоразу більше акцентують увагу на доступі до якісної освіти якнайширшого кола своїх громадян, а також на можливості обирати освітні заклади, враховуючи психологічні, культурні та інтелектуальні пріоритети.

У багатьох країнах держава різними шляхами суттєво підтримує приватну школу. Так, у Польщі надаються приміщення для приватних шкіл за

символічну плату. Іспанія, Швеція та Нідерланди передбачають однакове персоніфіковане фінансування з розрахунку на кожного учня як у державних, так і у приватних школах. Ірландія, Бельгія фінансують тільки державний компонент. У Німеччині надаються державні субвенції після п'яти років державної акредитації.

Створення приватних шкіл явище цілком закономірне і відповідає етапу становлення України як самостійної держави. На сьогоднішній день недостатньо надати дитині конкретні фактичні знання. Головне завдання школи – навчити дитину вчитися і вміти застосовувати свої знання на практиці. Дати дитині високоякісну освіту, розвинути її здібності, виховати впевнену у собі особистість означає подбати про майбутнє.

Безперечно, державні школи ставлять перед собою саме такі завдання, проте їх швидше можна реалізувати у школі з малою наповненістю класів, невеликим колективом вчителів – однодумців, де є змога приділити увагу кожній дитині.

На нашу думку, переваги приватної школи в тому, що вона створює досить комфортні умови для дитини, де вона зможе отримати потрібний обсяг знань, умінь і навичок. Окрім того, більшість приватних шкіл ставить собі на меті виховання інтелігентів, у яких гроші не переважають над моральними цінностями.

Батьки бажають, щоб дитині було приємно, легко і цікаво вчитися, і готові за це платити. Сьогодні така освіта доступна не всім, але за державної підтримки приватна школа може значно зменшити платню за навчання.

При всіх своїх перевагах є і деякі незручні ситуації з якими можна зіткнутися при навчанні в недержавній школі. Необхідно впевнитися, що дитина по закінченні школи отримає атестат державного зразка, необхідно переконатися в акредитації всіх трьох ступенів освіти. Ознакою стабільності школи є той факт, що вона має у власності, або довгостроковій оренді, землю та будівлі. Інколи, щоб не втратити учня, йому завищують оцінки, таким чином створюючи «тепличні» умови. Це негативним чином позначається на якості освіти. Відомо, що дитина може навіть цілком успішно вступити до ВНЗ не тільки за власних здібностей, а от вчитися їй через «прогалини» в знаннях там буде складно.

Вартість освіти у приватних школах коливається в проміжку між кількома тисячами гривень і кількома тисячами доларів на місяць. Слід добре розуміти, що власна неплатоспроможність і повернення дитини в державний заклад – це серйозна поразка плюс неабияка демотивація до навчання. Та й ціни на навчання мають властивість зростати.

У приватній школі «соціальний склад» учнів інший ніж у державній, але маленькі «мажори», виховані батьками у відповідному дусі, сприймають учителя як частину обслуговуючого персоналу разом із водієм, кухаркою прибиральницею (якщо тато(мама) їм платить, то чого їх поважати).

Сприятлива атмосфера навчання, налагоджений побут, доброзичливі вчителі і насичене цікавими позашкільними заняттями життя, мають і зворотний бік медалі. Дитина, яка зростає в таких «теплих» умовах, згодом може стати нездатною на співчуття до ближніх, байдуже до процесів, що відбуваються в суспільстві і концентрується на власному успіху у затишному мікрокліматі приватної школи. Але це вже питання скоріше до батьків, аніж до навчального закладу: чи прагнуть вони, щоб дитина зростала в поліпшеному середовищі чи робити час від часу щеплення «суворої реальності». Школа, якою б хорошою вона не була, все одно залишає величезне поле для батьківського педагогічного «маневру».

Згідно з Законом України «Про освіту», «Про загальну середню освіту» та Конвенції з прав дитини, яку Україна підписала ще 1991 року, кожен маленький громадянин має право на безкоштовну середню освіту. Закон України «Про освіту» декларує, що «Держава гарантує молоді право на отримання повної середньої освіти й сплачує за неї. Повна середня освіта в Україні може надаватися в різних типах учбових закладів» [3]. Це означає, що державою виділяються гроші на освіту кожної дитини, яка досягла певного віку. Учні приватних шкіл ці гроші не отримують. Наявними є порушення принципів соціальної справедливості, бо усі громадяни сплачують податки, в тому числі і на освіту, але не всі відчувають підтримку держави. Більше того, більшість органів виконавчої влади України продовжують сприймати приватні школи як виключно комерційні організації, позбавляючи їх тих прав, які, згідно із законом, належать їм, як закладам освіти. Діти приватних шкіл позбавлені

компенсації з боку держави на отримання обов'язкової середньої освіти та медичного обслуговування. Усі види допомоги й соціального захисту, які надаються дітям, не розповсюджуються на учнів приватних шкіл (стипендії, премії, грамоти, харчування, відпочинок). Навіть підручники приватним школам продають за комерційною ціною. Поліклініки деяких районів змушують приватні школи купувати вакцину, яка, згідно із Законом, усім українським дітям видається безкоштовно. Учням приватних шкіл відмовлено в щорічному диспансерному огляді на базі навчального закладу, як це звичайно відбувається в державних навчальних закладах. Так звані «соки-пряники», які отримує на полудень кожний школяр, радували дітей із приватних шкіл усього півроку. Потім їх відібрали, аргументуючи це все тією ж формою власності. Тільки ось дітям це пояснити було ой, як важко! [2].

Освітня діяльність завжди залишиться більш популярною та необхідною сферою нашого життя. Але не завжди рівень загальноосвітніх закладів не задовольняє батьків, і тоді вони починають шукати для своїх дітей альтернативу – приватні школи. На основі Базового навчального плану Міністерство освіти і науки України затверджує типові навчальні плани для загальноосвітніх навчальних закладів незалежно від підпорядкування, типів і форм власності; школи можуть розробити навчальні програми самостійно, або ж використовувати вже складені. Вважаємо, що викладачів необхідно обирати за результатами конкурсу, адже приватна школа вимагає найвищий рівень кваліфікації. Учителю приватної школи повинен бути не тільки висококваліфікованим фахівцем, мати досвід навчання, а й уміти та любити працювати з дітьми [1].

Висновки. Кожна країна по-своєму вирішує цю проблему, підтримує різноманітні ініціативи та вкладає чималі кошти в її розв'язання. Надання приватним школам реальних можливостей для розвитку та розширення їх мережі відкриває нові перспективи та заохочує небайдужих талановитих людей до пошуку нових підходів у навчанні та вихованні дітей. Разом з тим держава автоматично розширює коло людей, причетних до вирішення питань свободи вибору якісної освіти та пошуку нових методів управління навчальним закладом. Держава зробить справжній прорив у розвитку

освіти лише за умов, коли талановиті творчі люди долучаться до управління школою. Звичайно ж, не уникнути простого заробітчанства в цій сфері, проте доступ до чесної конкуренції розставить усе на свої місця.

ЛІТЕРАТУРА

1. <http://newbusiness.su/kak-otkryt-chastnuyu-shkolu.html>
2. http://texty.org.ua/pg/article/movchun/read/41784/Plusy_i_minusy_navchanna_u_pryvatnij_shkoli
3. <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/651-14>

УДК

Я. В. Карпенко

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

АЛЬТЕРНАТИВНІ ФОРМИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРІТ І ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ, У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

У статті розглянуто питання необхідності впровадження британського досвіду виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, в українську систему соціальної роботи. Проаналізовано існуючі підходи до альтернативних форм виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, та подано їх класифікацію.

Ключові слова: діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, альтернативні форми виховання, опіка, усиновлення, фостер.

Постановка проблеми. Одночасно із щорічним збільшенням рівня народжуваності в Україні спостерігається зменшення числа дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. У 2011 році кількість новонароджених, згідно з даними Державної служби статистики України, збільшилася на 4900 осіб, а у 2012 – на 18100 осіб відповідно. Загальна чисельність дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, у 2011 році знизилася на 2163 особи, у 2012 році – на 3091 особу [5]. Однак кількість проблем і труднощів, що спричиняють біологічне та соціальне сирітство, зростає. До таких проблем відносимо бажання родини покращити свій матеріальний стан за рахунок народження дитини, трудову міграцію, алкоголізацію й наркозалежність членів родини, насилля й жорстоке поводження з дітьми в родині, скоєння батьками або одним із

батьків злочину з подальшим відбуванням покарання в пенітенціарних закладах і установах, хронічні хвороби батьків та ін.

Відповідно до Закону України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» від 13.01.2005, у разі неможливості влаштування дитини-сироти на виховання в сім'ю громадян України така дитина перебуває в закладі інтернатного типу [1]. Перебування, навчання й виховання в школі-інтернаті не забезпечує задоволення потреб дитини та спричиняє проблеми в соціалізації, розвитку «Я-концепції» дитини, ускладнює адаптацію до умов навколишнього середовища після досягнення повноліття. Зазначимо, що в Україні значна частина дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, перебувають в інтернатних закладах. За таких умов особливої актуальності набуває необхідність вдосконалення системи альтернативних форм виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, та впровадження зарубіжного досвіду роботи з даною категорією осіб.

Аналіз актуальних досліджень. Питання традиційних і альтернативних форм виховання постійно знаходиться в колі наукових інтересів зарубіжних і вітчизняних вчених. Понятійно-категоріальний апарат даної проблематики аналізували та структурували Г. Бевз та І. Козубовська. Альтернативні форми виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, у Великобританії активно досліджували К. Платонова, О. Романовська та А. Філіпішина. Особливості короткострокового догляду (respite care) та фостерингу (foster families) як найпоширеніших форм сімейного виховання у Великобританії розглядали С. Архипова та Н. Мартовицька. Перспективи фостерингу та особливості реформування системи сімейних форм виховання дітей-сиріт та дітей без батьківського піклування у своїх наукових доробках аналізували британські вчені Г. Андерсон, Т. Буллінджер, Р. Грін, А. Осенга, Дж. Скофілд, Ш. Уотерс, П. Хансен та ін.

Мета статті – проаналізувати існуючі підходи до альтернативних форм виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування та з'ясувати особливості становлення особистості дитини в умовах respite care та foster families (на прикладі функціонування даних форм виховання у Великобританії).

Виклад основного матеріалу. Нормативно-правові документи, зокрема Закон України «Про охорону дитинства» від 26.04.2001 року, визначають категорію дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, таким чином: «дитина-сирота – дитина, у якої померли чи загинули батьки; діти, позбавлені батьківського піклування, – це діти, батьки яких: позбавлені батьківських прав; дітей відібрано без позбавлення батьків батьківських прав; визнані відсутніми безвісти; визнані недієздатними; оголошені померлими; відбувають покарання в місцях позбавлення волі; перебувають під вартою на час слідства; розшукуються органами внутрішніх справ через ухиляння від сплати аліментів; відсутність відомостей про їхнє місцезнаходження; через тривалу хворобу не мають змогу виконувати батьківські обов'язки; підкинуті діти; батьки яких невідомі; безпритульні діти» [2].

Сьогодні значна кількість дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, які перебувають під опікою держави, виховується в дитячому будинку. У результаті аналізу практики функціонування дитячих будинків в Україні дослідниця Н. Курінна виявила низку суттєвих недоліків, які негативно впливають на соціалізацію дітей: неправильна організація спілкування дорослих з дітьми; недостатня соціально-психолого-педагогічна компетентність вихователів; реалізація програм, що не компенсують дефектів виховання й розвитку дітей (спричинених тимчасовим чи довготривалим перебуванням за межами родини); збіднення емоційно-чуттєвого досвіду; одноманітність дозвілля; постійне перебування дітей в умовах одного колективу. Крім того, подекуди вихованці інтернатних закладів мають деприваційні розлади: від затримки та спотворення інтелектуального розвитку до розладів інстинктивної сфери й соматовегетативних дисфункцій [3, 15].

У країнах Європи інституціональна система догляду за дітьми, які залишилися без піклування батьків, зазнала суттєвих змін у середині ХХ століття. Основними причинами цих змін Л. Пономаренко виокремлює такі: нецільове використання коштів на утримання користувачів послуг у великих інституціях; неефективність надання послуг (нівелювання індивідуальних потреб, орієнтація на середню норму розвитку дитини);

зловживання щодо дітей з боку персоналу дитячих будинків; усвідомлення суспільством негативного впливу колективного догляду [6, 81].

Питаннями пошуку оптимальних форм підтримки дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, займаються фахівці кожної розвиненої демократичної держави. Проблема зумовлена тим, що саме ця категорія осіб знаходиться в групі ризику – може стати на шлях злочинності, покинути власних дітей у майбутньому або опинитися за межею бідності внаслідок неуспішної адаптації до навколишніх умов життя. З огляду на це, у європейській соціальній роботі відбувається перехід від колективної форми виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, до сімейних форм виховання.

Сімейне виховання є пріоритетним у Великобританії, яка має столітній досвід соціальної роботи в даній сфері. Великобританія є однією з Європейських держав, де діти-сироти визнаються окремою соціальною групою населення з відповідним економічним, соціальним і правовим статусом. Необхідно наголосити на тому, що входження дітей-сиріт і дітей без батьківського піклування в соціальне життя англійського суспільства здійснюється через систему організованої соціальної та психолого-педагогічної підтримки, яка представлена широкою мережею як формальних, так і неформальних сімейних структур. На території Сполученого Королівства знаходиться незначна кількість виховних закладів інтернатного типу. Натомість поширення набули короткостроковий догляд (respite care) та фостеринг (foster families) (British Association of adoption and fostering) [8]. Respite care – це перебування дитини на короткостроковому проживанні. У ситуації неможливості перебування в біологічній родині дитина має можливість проживати в невеликому закладі тимчасового перебування. Тобто кризовим родинам, які мають тимчасові труднощі, британські соціальні служби пропонують послугу короткочасного догляду за дітьми віком від 11 до 17 років з можливістю повернення дитини до біологічної родини. Загалом процес триває від одного до шести місяців [6, 82].

Foster families – це альтернативне забезпечення життя в родині для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Вільямс і Колтон

пропонують визначення офіційного фостерного догляду, що базується на їхньому дослідженні двадцяти однієї країни – це догляд за дитиною, що здійснюється особами (не завжди родичами) на постійній чи тимчасовій основі через посередництво визнаної цими особами установи. Питання обов'язковості проживання дитини у фостерній сім'ї в кожній країні вирішується по-різному [7, 45].

Офіційний фостеринг у Сполученому королівстві, за даними Британської Асоціації усиновлення та фостерингу (BAAF – British Association of adoption and fostering) має декілька форм:

1. Emergency (невідкладна допомога) – надається у випадку необхідності перебування дитини протягом доби чи кількох ночей у безпечному місці.

2. Short-term (короткотривале перебування) – вихователі доглядають за дітьми декілька тижнів або місяців. У цей час соціальні служби планують можливі шляхи вирішення проблеми дитини.

3. Short-breaks (короткі перерви) – діти з особливими потребами або поведінковими труднощами певний час перебувають у фостерній сім'ї. Біологічні батьки в цей період мають змогу відновити психологічну рівновагу.

4. Remand fostering (слідчий догляд) – спеціально навчені вихователі, згідно рішення суду, працюють з неповнолітніми правопорушниками. Необхідно зазначити, що у Шотландії не існує такої форми фостерного виховання, тому що судова справа тут вважається крайнім засобом впливу на неповнолітніх.

5. Long-term and permanent (довгостроковий і постійний фостеринг) – певна кількість дітей, що не можуть повернутися до біологічних батьків, не хочуть бути усиновленими. Найчастіше це підлітки або ті діти, що постійно спілкуються з рідними батьками. Вони проживають із вихователями, поки не досягнуть повноліття.

6. «Connected persons», або «kinship» fostering, або «family and friends» («споріднені особи», «родина та друзі») – діти, якими займається соціальна служба, виховуються в добре знайомій, дружній родині. Це позитивно впливає на дітей-сиріт і дітей без батьківського піклування. Дана форма схожа на неофіційний фостеринг, коли дитина перебуває у дядька, тітки, бабусі або дорослої сестри, іноді – у близьких друзів сім'ї.

7. Private fostering (особисте сприяння) – батьки домовляються з дитиною про її перебування з вихователем, який не є близьким родичем і не несе батьківську відповідальність. Про private fostering ідеться, коли дитина перебуває з вихователем понад 27 днів. Необхідно повідомити про домовленість місцеву владу з метою здійснення контролю та дотримання спеціальних правил особистого сприяння [8].

Аналізуючи альтернативні форми виховання дітей-сиріт і дітей без батьківського піклування у Великій Британії, вважаємо доцільним розглянути результати дослідження даного питання вітчизняними теоретиками. Зокрема, класифікацію типів влаштування дітей у фостерну сім'ю Н. Мартовицької, що структурована за такими критеріями:

За часом:

- короткострокові (short-term care);
- довгострокові (long-term care);
- часткові (short-term breaks, private);
- тимчасове піклування (respite care).

За категорією:

- для підлітків і для дітей, які потребують спеціального догляду (неповнолітніх правопорушників (remand fostering), дітей з особливими потребами (for disabled children), безпритульних дітей і підлітків (for sanctuary seeking children and young people);
- для груп братів і сестер (relative care);
- для мами з дитиною (parent and baby care);
- у надзвичайних ситуаціях (emergency care);
- мостова сім'я (bridging family care, time-limited care);
- родинне піклування (kinship care).

За змістом:

- фостерне виховання (foster care);
- за домовленістю батьків (private fostering);
- для мами з дитиною (mother and baby care) [4, 95].

Вивчаючи створення та функціонування фостерних сімей у Великобританії, потрібно брати до уваги вплив на них цілої низки

культурних, економічних і політичних чинників, що діють у суспільстві. Під фостерингом треба розуміти не лише діяльність власне сімей, а й широку мережу соціальних, економічних, культурних та інших відносин між усіма учасниками цього процесу. Водночас в Україні на сьогодні система заміної турботи перебуває на етапі активного розвитку. С. Курінна визначає в даній системі такі компоненти:

1. Непрофесійна заміна сім'я (усиновлення, піклування, опікунство).
2. Інтернатні заклади.
3. Професійна заміна сім'я (сімейно-виховна група, патронатна та прийомна сім'я) [3, 17].

Головною причиною труднощів функціонування системи заміної турботи в Україні є недосконалість її фінансування, нормативно-правового забезпечення та невизначеність у даній системі певних форм виховання, зокрема дитячих будинків сімейного типу.

Висновки. Здійснивши порівняльний аналіз британської та української системи альтернативних форм виховання, нами сформульовано такі висновки. Система державної опіки в Україні не може забезпечити належними умовами утримання та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Тому постає питання про розвиток нових форм опіки. Прикладом може слугувати *respite care* та *foster families* у Великій Британії. Для нашої країни на даному етапі становлення та розвитку заміної турботи необхідне вивчення, аналіз і засвоєння досвіду організації системи вторинного фостерингу в різних європейських країнах. Важливим є аналіз перепон, що постають на шляху розвитку фостерної сім'ї в Україні, для вироблення пропозицій щодо їх усунення. З метою корекції недоліків функціонування інституту фостерної сім'ї постановою Кабінету Міністрів України № 1242 від 17 жовтня 2007 року було затверджено Державну цільову соціальну програму реформування системи закладів для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. У ній зазначено, що до 2017 року будуть створені всі умови для реалізації державних гарантій дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. У програмі загальними фразами

визначено пріоритетність влаштування дитини в сім'ю та реформування системи державних закладів опіки.

З огляду на це, подальшого дослідження заслуговує розробка чіткого переліку поетапних заходів та дій, що стосуються зміни діяльності інтернатних закладів, співпраці з неурядовими організаціями, використання вже набутого вітчизняного досвіду, перепідготовки та підвищення кваліфікації спеціалістів цієї сфери, підвищення обізнаності суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. 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://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2342-15/page>.
2. Закон України «Про охорону дитинства» (Редакція від 08.06.2013) [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2402-14/page>.
3. Курінна С. М. Роль соціального педагога дитячого будинку в процесі соціалізації його мешканців / С. М. Курінна // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2013. – №2. – С. 14–21.
4. Мартовицька Н. В. Фостерна опіка у Великій Британії: аналіз видів та визначення класифікації / Н. В. Мартовицька. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vlush/ped/2011_4_1/11.pdf
5. Офіційні дані державної служби статистики України. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
<http://www.ukrstat.gov.ua/>.
6. Пономаренко Л. І. Наукові засади чтановлення і розвитку сімейних форм виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування/ Л. І. Пономаренко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2009. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. – С. 78–85.
7. Учасники фостерного процесу: міжнародне порівняльне дослідження / Дж. Шанті, Н. ван Авденговен ; пер. з англ. О. Мартинюк, Н. Слободян ; Міжнар. організація фостерного догляду (IFCO), Фонд «Мистецтво, культура та наука». – К., 2005. – 128 с.
8. British Association of adoption and fostering official site. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
<http://www.baaf.org.uk/about>.

РОЗДІЛ III. ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

УДК 373:005.591.6

Н. С. Гринцевич

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

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В УПРАВЛІННІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

У статті розкрито питання використання інноваційних технологій в управлінні загальноосвітнім навчальним закладом; висвітлено бачення управлінських проблем на основі впровадження сучасних принципів та інноваційних технологій.

Ключові слова: управління загальноосвітнім навчальним закладом, принцип інноваційності, інноваційні технології, кваліфіковані кадри.

Постановка проблеми. Україна поступово йде шляхом, що зумовлений посиленням інтеграційних процесів із Європою, відродженням національної культурної спадщини, змінами в економічних процесах. У зв'язку з цим висувуються нові вимоги до освітянської сфери. Освіта була і є основою прогресу людства, пріоритетною галуззю внутрішньої політики держави. Сьогодні, як ніколи, постає необхідність у пріоритетній увазі до реформування середньої освіти в Україні. Процес реформування має відбуватись у нових умовах, новими методами із використанням сучасних педагогічних та інноваційних управлінських технологій.

Такий підхід вимагає наукового бачення управлінських проблем на основі впровадження сучасних принципів, методів та функцій управління ЗНЗ, пошуку інноваційних технологій, методик професійного навчання, тіснішого його поєднання з управлінською діяльністю закладів середньої освіти [5, 71]. Це передбачає також розробку відповідних організаційно-педагогічних засад управління ЗНЗ для реалізації учасниками навчально-виховного процесу загальної мети та власної професійно-освітньої траєкторії, оскільки науково-технічний прогрес швидко виявляє недостатність освіти в усіх сферах.

Аналіз актуальних досліджень. Сьогодні напрацьовано засоби для вирішення багатьох завдань, що постають перед адміністрацією при управлінні інноваційним розвитком ЗНЗ, проте досвід сьогодення свідчить, що керівництву навчального закладу не достатньо лише знань про ці засоби. Існує потреба й в умінні їх застосовувати.

Загальні проблеми педагогічної інноватики висвітлено в працях Г. Єльникової, І. Корнилової, В. Паламарчука, В. Пінчука, О. Попової, М. Поташника, В. Сергієвського, Ю. Таран, В. Шукшунова, А. Чернюк, А. Хуторського, Н. Юсуфбекової та ін.; упровадження педагогічних інновацій у діяльність школи вивчали Л. Березівська, Л. Ващенко, Л. Даниленко, Г.Єльникова, В. Маслов, В. Паламарчук, П. Шемет, Р. Чуйко та інших.

Проблеми управління інноваційним розвитком загальноосвітніх навчальних закладів розглядали М. Генсон, Г. Єльникова, В. Качалов, В. Левшина, В. Маслов, Є. Павлютенков, Ю. Похолков, Т. Сорочан та інші.

Проте дослідження розвитку інноваційних технологій для управління загальноосвітнім навчальним закладом із врахуванням нових концепцій в сучасних умовах стають все більш актуальними.

Мета статті – дослідити проблеми застосування інноваційних технологій в управлінні загальноосвітнім навчальним закладом та підготовки майбутніх керівників до управління інноваційною діяльністю навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Шлях європейської інтеграції, обраний Україною, зумовлює необхідність інтенсивних змін у різних сферах суспільного життя, зокрема й у галузі середньої освіти. У Національній доктрині розвитку освіти проголошено орієнтацію на новий тип гуманістично-інноваційної освіти, що означає перехід від спонтанних, періодичних нововведень до нововведень як способу існування системи, який слугує основою її цілеспрямованого, контрольованого й керованого розвитку. Але чим інтенсивнішими є інноваційні перетворення, чим більшу частину освітньої системи вони охоплюють, тим складніше забезпечити ефективність здійснюваних перетворень, що викликає необхідність розробки системи управління ЗНЗ на засадах інноваційних технологій.

Провідними принципами інноваційного шляху розвитку середньої освіти в нормативних державних документах визначено такі, як: гуманізація, гуманітаризація, фундаменталізація, демократизація, варіативність, виховання майбутніх фахівців, здатних навчатися впродовж життя й ставати мобільними на ринку праці. Але чим інтенсивнішими є інноваційні перетворення, чим більшу частину освітньої системи вони охоплюють, тим складніше забезпечити ефективність здійснюваних перетворень, що викликає необхідність розробки системи управління ЗНЗ на засадах інноваційних технологій [2, 19].

Кожна інноваційна технологія не повинна бути побудована абсолютно на нових категоріях і принципах. Виходячи з цього, інноваційність технології визначається, головним чином, встановленням нових системоутворюючих зв'язків між вже існуючими науковими категоріями та їх поглибленою змістовною трактовкою щодо їх більш ефективного використання в системі управління ЗНЗ [4, 28].

За таких обставин важливим постає формування в керівника загальноосвітнього навчального закладу вміння застосовувати в управлінні принцип інноваційності, який є одним з пріоритетних і розкривається у практичній діяльності через такі прояви:

- підтримку інноваційної ініціативи, творчості, самодіяльності і самостійності об'єктів управління;
- організовану інноваційну зміну станів системи управління ЗНЗ;
- перехід від стихійних механізмів перебігу інноваційних управлінських процесів до свідомо керованих;
- інформаційну, матеріально-технічну, кадрову забезпеченість реалізації основних станів інноваційних управлінських процесів;
- прогнозування зворотних або незворотних структурних змін в системі управління ЗНЗ;
- посилення стійкості інноваційних управлінських процесів;
- прискорення розвитку інноваційних процесів в управлінні ЗНЗ в умовах стратегічних змін та перетворень у галузі середньої освіти [1, 10].

Отже, при використанні інноваційних технологій в управлінні загальноосвітнім навчальним закладом спостерігається:

- поява нових навчальних систем (кредитно-модульної, розвивальної, профільної та ін.);
- зростання інноваційного компонента у змісті, формах і методах навчання (нові навчальні модулі, спецкурси, теми; інтерактивні методи навчання, у тому числі комп'ютерні і комунікаційні);
- поява педагогічних інновацій, які якісно змінюють методи навчання, (від передачі знань до розвитку навчальних і соціальних компетенцій учнів) і методи спілкування (від суб'єкт-об'єктних до суб'єкт-суб'єктних, від монологу до діалогу);
- зростання ролі комп'ютерних і телекомунікаційних технологій в управлінні навчальним процесом (ведення різних баз даних – дидактичних, методичних, організаційних) [3, 47].

Висновки. В умовах розбудови національної системи загальної середньої освіти важливого значення набуває інноваційна діяльність, яка характеризується системним експериментуванням, апробацією та застосуванням інновацій в освітньому просторі. До перспективних інноваційних технологій в управлінні навчальними закладами нами віднесено такі, що якісно змінюють систему відношень між учасниками навчально-виховного й управлінського процесів, систему інформування між ними, систему формування в них глобального способу мислення. У зв'язку з цим у сучасній системі освіти актуальною проблемою залишається якісна підготовка управлінських кадрів до впровадження інноваційних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адамчук В. Сучасні освітні системи і технології, інтерактивні методи організації навчально-виховного процесу / В. Адамчук // Трудове навчання. – 2011. – № 4. – С. 10–11.
2. Ельникова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : монографія / Галина Василівна Ельникова. – К. : ДАККО, 1999. – 303 с.
3. Інноваційна діяльність ЗНЗ / упоряд. Л. Галіцина. – К. : Міленіум. – 2005. – 128 с.
4. Перехейда О. М. Аналітична діяльність як засіб управління інноваційними процесами школи: досвід / О. М. Перехейда // Директор школи. – 2012. – № 11. – С. 13–36.
5. Сенчук Ж. Підготовка керівників до інформаційного супроводу управління інноваційними процесами в ЗНЗ / Ж. Сенчуку // Післядипломна освіта в Україні. – 2010. – № 2. – С. 70–73.

Д. П. Кільчик*Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка***УПРАВЛІННЯ ДУХОВНОЮ СПРЯМОВАНІСТЮ ВИХОВАННЯ**

У статті висвітлено духовну спрямованість виховання учнів навчального закладу та роль адміністрації в управлінні цим процесом. Проаналізовано духовну цінність кожного учасника навчально-виховного процесу у школі.

Постановка проблеми. Сучасна молодь переживає духовну кризу. Сьогодні вже нікого не треба переконувати в тому, що становище з молоддю в нашій країні катастрофічне. У зв'язку з розпадом багатонаціональної держави, загальним неблагополуччям громадських структур виникла своєрідна духовна порожнеча, з'явилися негативні явища в житті суспільства, загострилися проблеми в духовно-моральному, естетичному, патріотичному вихованні та освіті молодого покоління.

Аналіз актуальних досліджень. Серед українських і зарубіжних учених, які зробили помітний внесок у дослідження цієї проблеми чи окремих її аспектів, необхідно відзначити дослідження філософів А. Азархіна, В. Андрущенка, Л. Когана, М. Киященка, Л. Левчук, О. Лосева, М. Михальченка, Я. Мукаржовського, В. Панченко, Л. Столовича, Ю. Фохт-Бабушкіна та ін.; психологів Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна та ін. Питання теорії та методології естетичного виховання та функціонування структурних елементів естетичної свідомості (потреб, інтересів, смаків, ідеалів, естетичних ціннісних орієнтацій) досліджували В. Бутенко, О. Дем'янчук, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Рудницька та ін. Характерною ознакою наукових досліджень є орієнтація на виховання особистості з усталеним естетичним світоглядом на основі загальнолюдських цінностей і пріоритетів, творчий розвиток особистості, застосування різних видів мистецтв у художньо-естетичному вихованні підростаючого покоління (Л. Арістова, В. Біруля, С. Волкова, В. Драченко, В. Дряпіка, Е. Зауторова, О. Крюкова, Н. Савченко та ін.).

Мета статті – висвітлити та проаналізувати духовну спрямованість виховання учнів навчального закладу та роль адміністрації в управлінні цим процесом.

Виклад основного матеріалу. Одним із завдань загальноосвітньої школи є духовне оновлення людської особистості. Логіка сучасного життя зумовлює необхідність пошуків нових підходів до формування духовно багатих, вольових і здатних до творчої праці людей, які можуть розв'язувати складні соціально-економічні завдання й радикально змінювати суспільні відносини. За цих умов принципово змінюється поняття освіченості й вихованості людини. Мати відповідний багаж знань про навколишній світ, знати й розуміти норми та принципи моральних відносин – це ще далеко не все. Сьогодні школа повинна – формувати в учнів правильні соціальні взаємини між людьми на основі широкої гуманізації та демократизації. Адже школа володіє величезним творчим і виховним потенціалом, який ще не повністю використовується.

Нині суспільство дає школі якісно нове соціальне замовлення – сформувати вільну й суверенну особистість, здатну захищати та відстоювати власні позиції, керуючись як національними, так і загальнолюдськими принципами й нормами, взятими на озброєння всім цивілізованим світом. На сучасному етапі розвитку суспільства соціальне замовлення зводиться до того, щоб раз і назавжди відкинувши антинародний принцип класовості, який роз'єднує людей і насаджує насильство й ворожнечу між ними, сформувати в молодого покоління нову систему цінностей, що ґрунтуються на народній моралі. Стрижнем такої системи є людяність у вихованні й виховання людяності, чуйності та доброзичливості, національної гордості та гідності.

На думку А. В. Азархіна, людський дух повинен утверджувати у школярів доброту і красу моральних відносин, високі моральні та естетичні ідеали, відданість святому й непорушному правилу: ти маєш бути людиною. Бути людиною – означає бути добротворцем, людинолюбцем, який прагне до взаєморозуміння та взаємозбагачення духовності людей. У цьому сутність закону моральності: людина знаходить у собі сили та здатність переборювати всередині себе зло й творити добро. Любов до

людей і добрі діла в ім'я їхнього щастя й добробуту – вища духовна сила, здатна зближувати, одухотворювати, робити людей милосердними, доброзичливими. Любов і доброта не відкидають, а передбачають загальнолюдські заповіді як такі, що близькі й дорогі кожній людині. Любов і доброта – це переборення егоїзму, жорстокості, грубості, їх сенс – творення якісно нової людини, чесною та совісною. Любов і доброта – найважливіші моральні поняття, які складають серцевину гуманістичного виховання, збагачують духовний світ людини, контролюють її моральні вчинки та дії. Звідси, продовжує автор, впливає необхідність включення у зміст виховання вічних, високих ідеалів, незаперечних істин, які задовольняють потреби та запити особистості й відповідають інтересам суспільства. Адже для життя людині потрібні не перехідні, а стійкі, відносно сталі принципи й норми, у які можна постійно вірити, на які можна завжди надіятися, яких ніколи не можна порушувати. Людина не може жити без віри, без віри в іншу людину, у перемогу добра, справедливості. Не так уже й важливо, звідки вона черпає цю віру, головне – щоб це відповідало прийнятним нормам моралі й допомагало їй бути морально чистою, чесною, сильною [1].

Ми погоджуємося з думкою Н. І. Киященко про те, що усім нам потрібно по-іншому дивитися на кожного учня й чітко уявляти собі, яким він є насправді – з його болем, недоліками, вадами. Водночас, хоч як це важко, слід найрішучіше відректися від застарілих звичок, сформованих стереотипів і поглянути на себе та на інших, по-новому осмислити ту моральну силу, яка повинна бути панівною в душах і серцях учнівської молоді. Особливо така сила потрібна молодому поколінню сьогодні й завтра, бо від неї залежатиме доля Батьківщини. Без віри молодого покоління у священні ідеали нашого народу не може бути й мови про справжнє виховання [2].

У результаті аналізу науково-педагогічної літератури з досліджуваного питання можемо стверджувати, що головну свою увагу школа зосереджує на моральному відродженні, серцевиною якого є чиста правда й висока честь, добро, гідність і совість. Слід наголосити на тому, що вічні духовно-моральні цінності, важкі соціальні проблеми, які постійно виникають у нашому житті, і, насамперед, питання долі, страждань нашого

народу, мають бути в центрі виховної роботи. Зрозуміло, що важливо при цьому не обмежуватися простою констатацією фактів наших тимчасових невдач і труднощів, а показувати реальні шляхи нашого народу до матеріального достатку, духовного оздоровлення – від страждання до перемоги, від горя до радості, вчити школярів переборювати труднощі силою здорового глузду, залучаючи їх до боротьби зі злом і насильством, за перемогою добра й справедливості.

З огляду на це ми вважаємо, що необхідно переглянути світоглядну спрямованість мети й завдань, змісту, форм і методів виховної роботи у школі в дусі веління часу й нової методології.

Ми погоджуємося з думкою Ю. У. Фохт-Бабушкіна про те, що школа покликана відкривати учням широкий простір для самовизначення, для формування власних ідейно-моральних переконань. Нова школа не повинна забороняти учням вільного морального самовдосконалення особистості. Навпаки, вона повинна створювати всі умови й можливості для цього всім і кожному, спираючись на загальнолюдську мораль і національні традиції. Змінюється життя – змінюється й позиція людей [3]. Цілком природно, що мають змінитися й методологічні та методичні механізми в підходах до виховання. У цьому ми вбачаємо найбільш правильний шлях до перебудови свідомості, оновлення духу. На цьому шляху, на нашу думку, якраз і має пролягати магістральна лінія як до гуманізації, так і до демократизації всього шкільного життя. Школа, прямуючи цим шляхом, залучає до організації навчально-виховної роботи учнівський колектив, батьківський актив, громадські організації, створює інститут органів самоуправління. Уся ця робота розумно планується за їх активної участі. Спільними зусиллями розробляються перспективний і річний плани виховної роботи з урахуванням умов і можливостей кожної школи, а також побажань, потреб, інтересів учнів, при цьому педагогічне прогнозування стає основою планування позаурочної виховної роботи.

Школа поступово змінює своє обличчя, живе активним плідним життям. Оздоровлюється мікроклімат у колективах: відбувається відкритий обмін творчими планами, новаторськими підходами, оригінальними задумками на різних рівнях – у творчих групах, на науково-методичних

семінарах і конференціях. Школи одержали певну можливість захищати й відстоювати свої знахідки, сміливо впроваджувати їх у практику, на свій розсуд коригувати навчальну програму й навчальний план, вносити зміни у змісту того матеріалу, який вивчається, з урахуванням національних особливостей рідного краю, індивідуальних можливостей та інтересів кожного учня. Життя школи складається з навчання без примусу, ідеї вільного вибору, колективної творчої роботи вчителя й учнів.

У школі відживає адміністрування. Не наказ, а жива порада й рекомендація, не опіка, а самотійність позиції та особиста думка входять у життя школи, розвивають суспільну активність, ініціативу. Поширеними стають різноваріантні системи комплектування класів і груп з урахуванням основного циклу навчальних предметів з поглибленим вивченням. Чільне місце по праву займає рідна мова.

Висновки. Отже, розвиток духовно-естетичних уявлень, понять, смаків, почуттів у духовно орієнтованому освітньому просторі буде більш успішним, якщо навчально-виховний процес орієнтуватиметься на художньо-естетичне освоєння дійсності на основі набуття духовних смислів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азархин А. В. Мировоззрение и эстетическое развитие личности / А. В. Азархин. – Киев, 1990. – 243 с.
2. Киященко Н. И. О программе «Эстетика жизни» / Н. И. Киященко // Эстетическое воспитание. – 2002 – № 5/6. – С. 12.
3. Фохт-Бабушкин Ю. У. Искусство и духовный мир человека (Об особенностях воздействия искусства на личность) / Ю. У. Фохт-Бабушкин. – М. : Знание, 1982. – 112 с.

УДК 373.1.013:93/94

А. С. Кончакова

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА НАУКА ПРО СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ДІАЛОГУ

У статті з'ясовуються наукові підходи до визначення сутності та специфіки поняття «навчальний діалог» у психолого-педагогічних дослідженнях. Виявляються основні контексти застосування навчального діалогу як основи педагогічного спілкування та пізнавального процесу.

Постановка проблеми. Спрямованість сучасного цивілізаційного процесу визначається його глобалізацією, прогресуючим зростанням значущості гуманітарної сфери, утвердженням пріоритетності базових засад сталого розвитку суспільства. Процес європейської інтеграції помітно впливає на всі сфери життя Української держави, в тому числі і на систему комунікації та освіти як вагомих чинників модернізації діалогу відповідно до умов Болонської конвенції.

У сучасному суспільному просторі особливої значущості набуває забезпечення розвитку і соціалізації молоді, навчання особистості, здатної орієнтуватися в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовленої до діалогу в усіх сферах життя і праці. На розв'язання цих завдань спрямовані Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національна доктрина розвитку освіти тощо.

Одним із важливих шляхів розв'язання названої проблеми виступає підвищення ефективності навчального діалогу у вищій та середній школі, де внаслідок психологічних та соціальних особливостей учнівської молоді найактивніше виявляється потреба самоактуалізації, самоствердження, самореалізації шляхом суб'єкт-суб'єктних відносин, їх поглиблення та творчої трансформації.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми визначення характерних особливостей, структури, змісту, видів діалогу висвітлювали Г. Буш, Г. Кучинський, А. Хараш та ін. Змістовий теоретичний аналіз розуміння навчального діалогу здійснили В. Біблер, С. Курганов, В. Литовський та ін. У сучасних дослідженнях (В. Андрієвська, Г. Балл, А. Волинець, Г. Костюк, О. Комісарова, Ю. Машбіц та ін.) всебічно з'ясовані сутність, характер та особливості навчального діалогу. Водночас означені дослідження не розкривають загальної сутності та особливостей психолого-педагогічної науки навчального діалогу

Мета статті – проаналізувати психолого-педагогічні підходи до визначення сутності та специфіки поняття «навчальний діалог» у психолого-педагогічних дослідженнях, а також дослідити контексти застосування діалогу у навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу. Досліджуючи процес спілкування, В. Андрієвська, О. Бодалев, Г. Кучинський [3; 4; 6] та ін. визначили, що **спілкування** є такою взаємодією людей, як суб'єктів, у якій «відбувається взаємний обмін діяльністю, уявленнями, ідеями, інтересами тощо. За сучасними енциклопедичними даними, спілкування є однією з основних форм людської взаємодії, істотною ознакою життєдіяльності особистості як суспільної істоти. Основними функціями спілкування є: інформаційно-комунікативна, регулятивно-комунікативна або інтерактивна, перцептивно-афективна, афективно-експресивна [3, 125].

А. Король діалогом у навчанні вважає взаємодію між людьми в умовах навчальної ситуації, що здійснюється в формі мови, де відбувається інформаційний обмін між партнерами і регулюються відносини між ними [5, 145]. Автор розглядає діалог у навчанні як форму педагогічної взаємодії вчителя-учня (учня-учня) в умовах навчальної ситуації, у ході якої відбувається інформаційний обмін, взаємний вплив і регулюються відносини [5]. Специфіка навчального діалогу, на його думку, визначена цілями, умовами та обставинами взаємодії. В основі діалогічного навчання, за аналізом наукових праць О. Савченко та О. Пошетун, є розмова, бесіда між двома особами, яка має на меті пізнання сутності предмета чи явища в процесі обміну думками суб'єктів спілкування [9].

Ми погоджуємося з думкою М. Бахтіна, що істина не народжується в голові окремої людини, а досягається спільно між людьми в процесі діалогічного спілкування. Крім того, діалог виступає не просто педагогічним методом чи формою, але і стає пріоритетним освітнім принципом. Науковець наголошує на тому, що навчальний діалог – це живе спілкування між людьми, в процесі якого його учасники духовно поповнюють один одного, розвивають свої думки, а також виробляють загальну позицію. Така співпраця веде до самореалізації та самоствердження особистості в освітньому процесі [7, 205].

У наукових працях Аристотеля, В. Біблера, В. Андрієнської, В. Бодалева [2; 3; 4] та інших застосування діалогу відкривається, перш за все, в **філософському** контексті, як первинний вимір людського буття, оскільки жодна людина не існує окремо, сама по собі, і зробити будь-який

висновок про себе вона може лише коли співвіднесе себе з «Іншим» . При цьому повинна зберігатися абсолютна рівноцінність «Я» і «Ти» , завдяки якій здійснюється безперервний процес досягнення істини й вищої гармонії. Мистецтво вести діалог Сократ назвав *«майєвтикою»* (від грецького – повивальне мистецтво), тобто за допомогою вміло поставлених запитань «діставати» з людини знання. Мистецтво майєвтики вчителя Сократа – в створенні системи запитань, що приводить його учня в протиріччя із самим собою. Діалог Сократ ототожнював з живою мовою людини, із створенням спільної пошукової атмосфери між вчителем і учнем на рівних, коли в пошуку істини формується творча особистість. Таким чином, найдавнішим досвідом застосування діалогу як дидактичної категорії є діалог Сократа.

Справжній діалог, за переконанням М. Бахтіна, виникає коли створюється сфера *«між»*, або спільний когнітивний простір, який не належить кожній окремій особистості.

Значної уваги діалогу як мовленнєвому спілкуванню та засобові висловлювання і розуміння людьми один одного, приділено також у лінгвістичних, психологічних та педагогічних працях дослідників І. Беха, Г. Кучинського, В. Семиченко [1; 6; 7] та ін.

Комунікативний контекст застосування діалогу полягає, з одного боку, в спілкуванні через мову, що має свої лінгвістичні особливості, з іншого, – у взаємодії людей, які виступають суб'єктами і виявляють власні психологічні особливості. Щоб здійснювався безперервний процес досягнення істини й вищої гармонії, виявлення особистісних якостей, у діалозі має обов'язково відбуватися співвіднесення себе з «Іншим» і зберігатися рівноцінність «Я» і «Ти» співрозмовників. Тому в дослідженнях лінгвістичних і психологічних особливостей діалогу неможливо абсолютно відокремити комунікативний контекст від філософського, а лише визначити його пріоритети.

Окрім філософського і комунікативного діалог має і **гносеологічний** контекст, який виявляється в здатності особистостей до творчого мислення, до здійснення зіткнень різних логік у процесі вирішення в діалозі проблемних питань, завдань, розумових задач. Так, Ж. Піаже

розвиток у діалозі здібності переходити від однієї точки зору до іншої і повертатися до вихідної позиції виділяє як основну характеристику процесу пізнання, тому що прогрес знань неможливий без постійного переформулювання й корекції точок зору. Саме усвідомлення існування інших точок зору, зміна тих, що вже існують, передбачає обмін ідеями, співробітництво в роботі, дискусію й кооперацію.

Як синтез діалогового спілкування й пізнавальної діяльності вченими розглядається процес мислення. У працях Г. Кучинського, А. Хуторського, [6; 8] *проблемність* є сутнісною характеристикою пізнавальної діяльності учнів у міжособистісному спілкуванні. Пізнавальний процес завжди більшою чи меншою мірою продуктивний, творчий, самостійний. Проблемність, з цієї точки зору, виступає універсальним способом вияву та існування змісту пізнання, тобто внутрішньою його формою, а діалогічність – конкретно духовно-практичною даністю, творчою активністю індивіда, тобто зовнішньою формою пізнання.

В основу психолого-педагогічної концепції В. Біблера «логіки діалогу» або «діалогіки» покладено, зокрема, такі вислови І. Канта: «Мислити – це означає говорити з самим собою... тобто внутрішньо (через репродуктивну уяву) чути самого себе» ; та Л. Виготського: «Справжнє своє буття мова знаходить лише в діалозі... Слово вмирає у внутрішньому мовленні, породжуючи думку.» Кожна людина тією мірою, якою вона творчо мислить, здійснює своє мислення у внутрішньому, розумовому діалозі з самим собою, причому цей діалог може являти собою зіткнення радикально різних логік мислення [2, 40].

Організація діалогу також є підпорядкованою загальним вимогам до навчально-виховного процесу і потребує спеціального обґрунтування не тільки з позицій філософських, але й з *психолого-педагогічних*. Тим більше, що з вісімдесятих років XX століття науковцями активно розвивається нова галузь досліджень – психологія педагогічного спілкування, основні положення й досягнення якої останнім часом активно використовуються з метою діалогізації навчання в сучасних школах.

Висновки. Отже, навчальний діалог забезпечує становлення особистості учня, завдяки особистісно-орієнтованому та емоційно-

ціннісному компоненту освіти. Тому, сутність навчального діалогу не стільки в передачі учню досвіду минулого, скільки в придбанні ним власного освітнього досвіду, що забезпечує особистісне, а в ідеалі і загальнокультурне здобуття та нарощування знань, досвіду, освітніх цінностей. Кінцевою метою такої освіти є творча самореалізація учня і вчителя шляхом постійного створення власної освітньої продукції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Виховання особистості: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
2. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1990. – 413 с.
3. Бодалев А. А., Активные методы обучения педагогическому общению / А. А. Бодалев, Г. А. Ковалев. – М. : Педагогика, 1983. – 98 с.
4. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі: Книга для вчителя / В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, А. Г. Волинець та ін. / За ред. Г. О. Балла, О. В. Киричука, Р. М. Шамелашвілі. – К. : ІЗМН, 1997. – 136 с.
5. Король А.Д. Диалог в образовании: эвристический аспект. Научное издание / А.Д.Король. – М. : ЦДО «Эйдос», Иваново : Издательский центр «Юнона», 2009. – 260 с.
6. Кучинский Г. М. Диалог и мышление / Г. М. Кучинский. – Мн. : БГУ, 1983. – 190 с.
7. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос, О.Г.Самещенко, В.А.Семиченко, Н.М.Тарасевич; За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.: іл.
8. Современная дидактика. Учеб. пособ. 2-е изд., перераб. / А. В. Хуторской. – М. : Высш. шк., 2007. – 639 с.
9. Сучасний урок: Інтерактивні технології навчання: Науково-методичний посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко; За ред. О. І. Пометун. – К. : Видавництво А.С.К., 2003. – 192 с.

УДК 371.2:004

О. І. Лук'яненко

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

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

У статті досліджено основні напрями використання інформаційних технологій для оптимізації діяльності навчального закладу. Визначено переваги застосування інформаційних технологій у роботі загальноосвітнього навчального закладу.

Ключові слова: управління, інформаційні системи, сучасні технології, технологічні пропозиції.

Постановка проблеми. Управління сучасним загальноосвітнім навчальним закладом є складним комплексним завданням. Застосування інформаційних технологій у системі управління освітою є особливо необхідним, оскільки саме управлінські рішення спроможні змінити всю систему в цілому, а від їх правильності та своєчасності залежить ефективність системи освіти. Одним із методів удосконалення системи управління освітою є впровадження новітніх інформаційних технологій. Це дозволяє оптимізувати процес обміну інформацією, зменшити обсяг роботи адміністратора системи освіти та дозволяє йому приймати ефективні управлінські рішення.

Аналіз актуальних досліджень. Науковим підґрунтям для впровадження інформаційних технологій в управління загальноосвітнім навчальним закладом є праці сучасних науковців. У працях Л. І. Даниленко, Г. В. Єльнікової, В. І. Маслова відображені питання систематизації управлінської діяльності, а проблеми впорядкування збору, обробки та збереження організаційно-управлінських даних ґрунтовно розглянуті такими вченими як В. Ю. Биков, В. В. Олійник, В. Д. Руденко тощо.

Проте дослідження розвитку інформаційних технологій для управління загальноосвітнім навчальним закладом із врахуванням нових концепцій в сучасних умовах стають все більш актуальними.

Мета статті – дослідити основні напрями використання інформаційних технологій для оптимізації діяльності загальноосвітнього навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Розвиток засобів інформаційно-комп'ютерних технологій та застосування їх у різних галузях освіти створюють основу для широкого запровадження комп'ютерних комплексів автоматизації управління навчальним закладом у системі середньої освіти [2, 7].

Інформаційні технології – сукупність методів, виробничих процесів і програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою збирання, опрацювання, зберігання, розповсюдження, показу і використання інформації в інтересах її користувачів [4, 16].

Використання інформаційних технологій в управлінні освітою є складовою розвитку єдиного інформаційного середовища. Без чіткої

організації роботи центрального органу системи управління освітою неможливо організувати управління всією системою в цілому. Для створення єдиної освітньої інформаційної системи управління використовується корпоративна система, яка дозволяє:

- узагальнити інформаційні потоки;
- класифікувати всю інформацію;
- забезпечити доступ до центральних баз даних;
- забезпечити обмін інформацією [4, 17].

Усе це дозволяє забезпечити працівникам системи управління освітою доступ до якісно нового рівня інформатизації та дозволяє підвищити ефективність роботи.

Загальноосвітні навчальні заклади самостійно приймають рішення щодо застосування того чи іншого програмного продукту. Інформаційні системи в освітніх закладах використовуються переважно для автоматизації таких задач:

- управління навчальним процесом (формування навчальних планів, розклад, моніторинг результатів навчання);
- фінансове планування та бухгалтерський облік;
- облік матеріально-технічної бази;
- управління персоналом;
- автоматизація діяльності бібліотеки;
- документообіг;
- підготовка оперативної та зовнішньої звітності.

Для якісного процесу управління загальноосвітнім навчальним закладом потрібно створити інформаційне середовище, яке б відповідало певним потребам: бази даних системи мають включати інформацію про всі елементи навчального процесу; у систему має бути закладений обмін інформацією між користувачами; повинна бути можливість взаємообміну інформацією з органами управління освітою.

Метою впровадження комп'ютерних технологій у навчально-виховний процес є «не зробити управління комп'ютерним», а «зробити управління загальноосвітнім навчальним закладом ефективнішим» [1, 14].

Упровадження в освіту інформаційних технологій сприяє удосконаленню організації освітнього закладу та управління ним. Застосування інформаційних технологій у системі управління освітою є особливо необхідним, оскільки саме управлінські рішення спроможні змінити всю систему в цілому, а від їх правильності та своєчасності залежить ефективність системи освіти [2, 11]. Використання засобів інформаційних технологій мають деякі переваги.

Для адміністрації школи:

- отримання оперативної та узагальненої інформації про навчальний процес для прийняття управлінського рішення;
- ведення особових справ співробітників, учнів, батьків для створення оперативних звітів;
- моніторинг успішності учнів;
- створення системи шкільного документообігу;
- автоматизоване створення звітності для управління освітою.

Для завуча, учителів, учнів, батьків:

- підготовка заключних та поточних звітів про успішність та відвідуваність учнів;
- доступ до щоденника, в який автоматично заносяться оцінки та борги за предметами.

Для вчителів-предметників:

- ведення класного журналу;
- ведення власних даних про себе та учнів, проекти тощо.

Для кожного учасника навчально-виховного процесу інформаційні технології забезпечують формування єдиного середовища обміну інформацією в рамках освітнього закладу, що сприяє поліпшенню взаєморозуміння та співробітництва між усіма учасниками освітнього процесу [3, 77].

Висновки. Застосування інформаційних технологій дозволить проводити автоматизовану обробку інформації та формувати необхідний набір звітів, виборок, узагальнень, надасть змогу значно прискорити отримання необхідної інформації для внутрішньошкільної управлінської діяльності та за запитами органів управління освітою.

Результатами застосування інформаційних технологій в управлінні навчальним закладом є значна економія часу адміністрацією ЗНЗ за рахунок автоматизації трудомісткої роботи, котра циклічно повторюється, підвищення оперативності контрольно-аналітичної діяльності і прийняття управлінських рішень з використанням інформації, отриманої на електронних носіях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабкова А. Роль сучасних ІКТ у загальноосвітній школі / А. Бабкова // Директор школи. – 2011. – № 3. – С. 12–15.
2. Бережний С. Сучасний навчальний заклад в інформаційному суспільстві / С. Бережний // Директор школи. – 2012. – Квітень (№ 7). – С. 7–13.
3. Вернидуб Р. Інформаційно-освітнє середовище як чинник забезпечення якості професійної підготовки педагогічних кадрів / Р. Вернидуб // Вища освіта України. – 2012. – № 2. – С. 75–79.
4. Калініна Л. М. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом: монографія / Л. М. Калініна. – К. : Айлант, 2005. – 275 с.

УДК 37.037+796.011.3(477)

Ю. М. Панченко

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

РОЛЬ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТИВНОЇ РОБОТИ В СИСТЕМІ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті проаналізовано різні аспекти функціонування системи фізичного виховання в рамках системи освіти України. Розглянуто питання управління процесом фізичного виховання і спортивної роботи. Зроблено спробу визначити роль системи фізичного виховання в рамках системи освіти України.

Постановка проблеми. Демократизація освіти, надання їй національної спрямованості вимагають пошуку нових шляхів якісного вдосконалення фізичного виховання підростаючого покоління. Тож одним із основних завдань сучасної загальноосвітньої школи постає збереження та розвиток морального і фізичного здоров'я учнів.

Разом з тим, статистичні дані останніх років підтверджують той факт, що значна частина учнів загальноосвітніх навчальних закладів мають

незадовільну або досить низьку фізичну підготовку і нездатні досягти тих стандартів здоров'я, які відповідають узгодженому світовою науково-спортивною громадськістю рівню. Таким чином, виникла необхідність інтегрування і втілення в практику принципово нових педагогічних ідей, концепцій, у центрі яких – особистість дитини з її потребами й інтересами, життєвими цінностями.

Аналіз актуальних досліджень. На сучасному етапі в наукових дослідженнях значна увага приділяється розвитку фізичної культури, розробці програм занять фізкультурою з використанням найбільш раціональних і доступних засобів і методів фізичної культури, розробляються методичні підходи, щодо вдосконалення фізичної підготовленості і зміцнення здоров'я школярів (О. Асташова, В. Бальсевич, А. Бондарь, О. Ващенко та ін.); визначаються більш результативні форми організації діяльності школярів, що активізують інтерес до занять фізичною культурою і формують потребу й уміння самостійно виконувати фізичні вправи (Б. Ведмеденко, Е. Вільчковський, С. Евсєєв, Г. Лещенко та ін.); значною мірою в літературних джерелах представлені методичні рекомендації із проведення окремих форм фізкультурно-оздоровчої роботи в школі (О. Дубогай, С. Іванченко, В. Кинль, П. Миненко, П. Савицька, Ю. Щур та ін.). Проте продовжує існувати потреба в науковому обґрунтуванні та практичному застосуванні ефективної системи управління фізичним розвитком учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Мета статті – виявити роль фізичного виховання і спортивної роботи у розвитку системи фізичного виховання України.

Виклад основного матеріалу. Сучасний темп життя ставить вимогу змолоду дбати про своє фізичне вдосконалення, мати знання в галузі особистої та суспільної гігієни, вести здоровий спосіб життя, самостійно і систематично виконувати фізичні вправи. Фізична культура і спорт відіграють важливу роль у формуванні, зміцненні, збереженні здоров'я громадян, підвищенні працездатності та збільшенні тривалості активного життя. Фізична культура і спорт засоби творення гармонійно розвинутої особистості. Вони допомагають зосередити всі внутрішні ресурси організму на досягненні поставленої мети, підвищують працездатність, дозволяють

втиснути в межі короткого робочого дня виконання всіх намічених справ, виробляють потребу в здоровому способі життя.

Фізична культура – частина загальної культури суспільства, одна зі сфер соціальної діяльності, спрямована на підтримку здоров'я, розвиток фізичних здатностей людини й використання відповідно до потреб суспільної практики. Вона включає всі досягнення, накопичені в процесі суспільно-історичної практики: рівень здоров'я, спортивної майстерності, науки, творів мистецтва, пов'язаних з фізичним вихованням, а також матеріальні цінності (спортивні спорудження, інвентар). Під фізичною культурою розуміють сукупність усіх властивих даному суспільству цілей, завдань, засобів, форм заходів, що сприяють фізичному розвитку й удосконалюванню людей. Сюди входять фізичне виховання, спорт тощо [3].

Фізична культура є важливим засобом підвищення соціальної і трудової активності людей, задоволення їх моральних, естетичних та творчих запитів, життєво важливої потреби взаємного спілкування між народами і зміцнення миру. Спорт є органічною частиною фізичної культури, особливою сферою виявлення та уніфікованого порівняння досягнень людей у певних видах фізичних вправ.

Основними завданнями фізичної культури і спорту є постійне підвищення рівня здоров'я, фізичного та духовного розвитку населення, сприяння економічному і соціальному прогресу суспільства, а також утвердження міжнародного авторитету України у світовому співтоваристві.

Фізичне виховання є головним напрямом впровадження фізичної культури і становить органічну частину загального виховання, покликану забезпечувати розвиток фізичних, морально-вольових, розумових здібностей та професійно-прикладних навичок людини [2].

Фізичне виховання – складова частина навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі, спрямована на всебічне вдосконалення учнів, щоб підготувати їх до життя, суспільно корисної праці, і здійснюється в єдності з розумовим, моральним, естетичним вихованням і трудовим навчанням. Отож «завдання школи – не тільки підготувати високоосвічену, висококультурну молоду людину, а й створити необхідні передумови для її всебічного фізичного розвитку» [4].

Фізичне виховання в середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах здійснюється шляхом проведення уроків з урахуванням стану здоров'я, рівня фізичного та психічного розвитку. Головним напрямом фізичного виховання є формування здорової, розумово розвиненої, соціально-активної, морально стійкої, фізично вдосконаленої і підготовленої до майбутньої професії людини. Фізичне виховання засобами фізичної культури вирішує завдання зміцнення здоров'я, розвитку фізичних і духовних сил, підвищення фізичної і розумової працездатності, продовження трудового довголіття і життя людини тощо.

Соціальна роль фізичного виховання виражається в тому, що цей вид соціальної практики чинить глибокий і всебічний вплив на суттєві якості людини, розвиваючи її фізично та духовно. Щоб наочно уявити роль і місце фізичного виховання в соціалізації особистості у житті суспільства взагалі, необхідно ознайомитися з її функціями [3]. Згідно з функцією впливу фізичного виховання на людину, розрізняють дві її нерозривно пов'язані сторони: фізичну освіту і фізичне вдосконалення організму, які здійснюються за допомогою розвитку фізичних якостей.

Фізична освіта – це вміння керувати рухами свого тіла і окремими його частинами як у просторі, так і в часі, виділення окремих рухів з поміж багатьох, порівняння їх між собою, керування ними та раціональне їх поєднання з метою найефективнішого використання в умовах життєдіяльності людини. Іншими словами, в основу фізичної освіти покладено засвоєння як теоретичних, так і практичних знань з використанням рухових умінь і навичок у різних умовах життєдіяльності.

Фізичне вдосконалення характеризується станом здоров'я та всебічним розвитком людини, до якого відносяться стан розвитку фізичних якостей та формування рухових умінь і навичок, загальний рівень працездатності, засвоєння спеціальної системи знань тощо.

Оздоровча роль фізичної культури і спорту полягає в тому, що під впливом систематичних занять фізичними вправами розвивається швидкість, швидкісно-силові якості, сила, витривалість, гнучкість, спритність тощо; вдосконалюється за формою, будовою і функцією тіло людини та його окремі органи і системи (збільшується маса м'язової і кісткової тканин, зростає маса

легень, їх дихальний об'єм та життєва ємність, збільшуються м'язова маса та об'єм серця, викид крові з нього тощо).

Так, спорт навчає чесно вигравати та гідно програвати, сприяє фізичному і моральному розвитку й удосконаленню, виховує благородство і працьовитість, відволікає від шкідливих звичок; він допомагає приймати рішення, змушує думати в напруженій, інколи й у екстремальній ситуації, дисциплінує людину, вчить її підпорядковувати власні інтереси інтересам команди [4]. Людина, яка займається будь-яким видом спорту, підпадає під дію чіткого регулювання поведінки (статути, правила змагань, режим тощо), вона залучається до активної участі в житті спортивного колективу і тим самим виховується як активний громадський діяч.

Управління процесом фізичного виховання і спортивною роботою здійснюється в навчальних закладах через навчальні програми з фізичної культури, які мають регламентуючі стандарти стосовно змісту занять, їхньої кількості і нормативних вимог до тих, хто займається.

Міністерство освіти і науки України, його структурні підрозділи з питань фізичного виховання та спорту забезпечують організацію та управління роботою з фізичного виховання, фізкультурно-оздоровчої та спортивної роботи в навчальних закладах усіх типів, незалежно від форм власності здійснює науково-методичне забезпечення цієї роботи в ході навчально-виховного процесу [5].

Управління процесом фізичного виховання та спортивною роботою у шкільних та інших навчальних закладах України базується на принципах індивідуального та особистісного підходу, пріоритету оздоровчої спрямованості, широкого використання різноманітних засобів і форм фізичного вдосконалення, безперервності цього процесу, врахування регіональних умов тощо.

Для фізичного виховання використовуються різноманітні засоби і методи, включаючи нетрадиційні, котрі спрямовані на реалізацію завдань цього процесу та підпорядковуються його закономірностям. Специфічними засобами фізичного виховання є фізичні вправи, широко застосовуються загально-педагогічні засоби, а також гігієнічні, природні та інші оздоровчі фактори (активне загартовування, прийоми психогігієни, раціональне харчування та інше).

Важливими формами фізичного виховання та спортивної роботи дітей і молоді є заняття в спортивних школах, клубах за інтересами, спортивних класах, спортивних відділеннях вищих навчальних закладів, регіональних спортивних клубах, а також самостійні заняття фізичними вправами, виконання домашніх завдань з фізичної культури та інше.

Організаційною основою системи фізичного виховання і спортивного тренування дітей і молоді є структурні підрозділи Міністерства освіти України, що забезпечують фізичне виховання в дошкільних закладах, усіх типах загальноосвітніх шкіл, професійних навчально-виховних і вищих навчальних закладах. До них належать центральні і місцеві органи управління процесом фізичного виховання дітей і молоді, кафедри фізичного виховання і спорту, оздоровчі і спортивні центри, спортивні клуби, ДЮСШ, СДЮШОР, ліцеї та училища фізичної культури, спеціалізовані спортивні класи та інші [6].

Критеріями ефективності фізичного виховання та спортивної роботи дітей і молоді є рівень фізичного розвитку та показники їхнього здоров'я, грамотність щодо використання ними основних засобів і форм фізичного виховання, дотримання здорового способу життя, відсутність негативних звичок [7]. Але, на сьогодні в країні має місце недооцінка соціальної, оздоровчої і виховної ролі фізичного виховання і спорту, відсутня чітко скоординована програма взаємодій різних державних структур і громадських організацій, які беруть участь у фізкультурно-спортивному русі, що негативно позначається на здоров'ї населення і соціально-економічному розвитку держави. Під загрозою руйнування перебуває в цілому система підготовки спортсменів високого класу, які сприяють підвищенню міжнародного авторитету України.

Підвищення вищезазначених ролей фізичного виховання і спортивної роботи – соціальної, оздоровчої та виховної – сприятиме підвищенню пропагуванню серед широких верств населення здорового способу життя, відкриттю нових дитячо-соціальних спортивних шкіл, розвитку наукового забезпечення фізичної культури, тобто ефективності управління процесами фізичного виховання.

Висновки. Таким чином, головним напрямом фізичного виховання в Україні є формування здорової, соціально-активної, морально стійкої, фізично підготовленої людини. На сучасному етапі існують окремі негативні тенденції і певне відставання фізичного виховання, фізкультурно-оздоровчої і спортивної роботи в загальноосвітніх закладах. Проте, місце фізичного виховання і спорту у вітчизняній системі освіти залишається провідним щодо підготовки фізично розвинених, здорових випускників середніх шкіл. Зокрема визначено оздоровчу, соціальну та виховну ролі фізичного виховання у системі освіти України. На нашу думку сприяння розвитку фізичного виховання і спорту на державному рівні справить позитивний вплив на зміцнення здоров'я, розвиток фізичних і духовних сил, підвищення фізичної і розумової працездатності, продовження трудового довголіття і життя громадян.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про фізичну культуру і спорт» // Відомості Верховної Ради України, 1994. – 80 с.
2. Волкова Н. П. Педагогіка / Н. П. Волкова : Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К. : Видавничий центр «Академія», 2001. – 576 с.
3. Кучеров І. Здоров'я нації – проблема педагогічна / І. Кучеров // Фізичне виховання в школі. – 2000. – №1. – С. 51–53.
4. Міщенко О. В. Рухливі ігри в навчальному процесі молодших школярів / О.В. Міщенко // Сучасні проблеми розвитку теорії та методики спортивних та рухливих ігор : Тези наук.-практ. конф. – Львів, 1997. – С. 65-66.
5. Постанова Кабінету міністрів України «Про затвердження Державної програми розвитку фізичної культури і спорту на 2007-2011 рр.», 2006.
6. Пономарев Н. И. Физическая культура как элемент культуры общества и человека / Н. И. Пономарев. – СПб : Изд-во ГАФК, 1999. – 284 с.
7. Сінгаєвський С. Фізичне виховання школярів / С. Сінгаєвський // Початкова школа. – 1999. – №2. – С. 25-28.

А. Ю. Рагулін, В. Ф. Живодьор*Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка*

**РОЛЬ МОНІТОРИНГУ СТАНУ ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ
ФІЗИЧНИМ ВИХОВАННЯМ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

У статті доведено ефективність використання моніторингу стану фізичного розвитку учнів в процесі управління системою фізичного виховання у початковій школі.

Постановка проблеми. Становлення особистості – процес багатоплановий, суперечливий і довготривалий та передбачає врахування того, що дитина як об'єкт виховання безперервно змінюється, перетворюючись на суб'єкт виховання, причому психологічні особливості, можливості виховання, мотиви її поведінки і діяльності, соціального і фізичного становлення, суттєво відрізняються на кожному з нових етапів розвитку.

Важливим критерієм адекватної адаптації учнів перших класів до перебування у школі є досягнутий рівень фізичного розвитку та ступінь його гармонійності. Оцінка даних антропометричних досліджень є надзвичайно простим та доступним методом здійснення первинного контролю за станом фізичного здоров'я дітей. Там, де систематичні дослідження в цьому напрямку не проводяться, ускладнюються процеси планування і організації процесу фізичного виховання.

На формування здоров'я дитячого організму впливають різні фактори, знання й керування якими надає можливість зменшити ступінь їх негативної дії. Ефективність функціонування системи фізичного виховання та її управління в умовах початкової школи, вирішення завдань формування фізичної культури та ведення здорового способу життя молодшого школяра можливо на основі особистісно орієнтованих технологій, обов'язковою складовою частиною яких є наявність показників стану фізичного розвитку учнів, який контролюється педагогом на протязі усього періоду фізичного виховання учнів [2, 98].

Розгляд проблеми фізичного розвитку учнів як складової всебічного розвитку зумовлює актуальність розробки моделі управління системою фізичного виховання учнів початкової школи за умови використання моніторингу стану фізичного розвитку молодших школярів.

Система моніторингу фізичного розвитку учнів використовує сучасні методи, тести, діагностики тощо. Незважаючи на те, що сучасні інформаційні технології все ширше використовуються і в системі фізичного виховання, проблема контролю за станом фізичного розвитку молодших школярів, індивідуального підходу до їх гармонійного розвитку залишається фактично невирішеною.

Мета статті – визначити роль моніторингу стану фізичного розвитку учнів в процесі управління системою фізичного виховання учнів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Найбільш вдалою та адекватною у практичному сенсі концепцією зміцнення здоров'я школярів необхідно вважати концепцію, розроблену О. Сухарєвим, головними шляхами успішної реалізації якої є: використання здоров'язберігаючих технологій виховання та навчання, створення сприятливих санітарно-гігієнічних умов у процесі навчання, формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя, організація ефективної профілактичної роботи, корекція функціонального стану організму дітей безпосередньо в освітній установі тощо [5, 70].

Найважливішими параметрами здоров'я та адекватними індикаторами соціального благополуччя суспільства, на думку А. Баранова, Л. Щеплягиної, В. Бардова та ін., є показники фізичного розвитку людини. Показники фізичного розвитку – це, насамперед, антропометричні дані, темпи та особливості їх змін в процесі зростання, ступінь гармонійності розвитку, співвідношення календарного та біологічного віку, конституційні особливості тощо. Такий підхід дає змогу простежити динаміку фізичного розвитку, накреслити шляхи збереження та зміцнення здоров'я учнів, а також використовувати показники фізичного розвитку для вимірювання та адекватного порівняння їх значень з певними нормативними показниками, що встановлені [1, 231].

У Концепції загальної середньої освіти підкреслюється, що для забезпечення адекватного перебігу процесів збереження, зміцнення і

формування здоров'я, має передбачати щорічне визначення індивідуального рівня здоров'я та надання допомоги у дотримуванні відповідного рівня фізичного розвитку і фізичної підготовленості.

Фізична активність людини являє собою рухову діяльність, спрямовану на збереження і зміцнення здоров'я, розвиток фізичного потенціалу та досягнення фізичної досконалості з метою забезпечення ефективної реалізації своїх задатків з урахуванням особистісної структури мотиваційних установок і соціальних потреб [1, 115].

Педагогічний моніторинг стану фізичного розвитку учнів – це система заходів із безперервного науково-обґрунтованого спостереження, збору, обробки, систематизації та збереження даних про стан фізичного розвитку учнів для наступного аналізу інформації про стан фізичного розвитку учнів та методів управління системою фізичного виховання в початковій школі [4, 33].

Моніторинг орієнтований на інформаційне забезпечення всіх суб'єктів навчально-виховного процесу, прогноз індивідуального рівня гармонійного розвитку особистості, реалізацію педагогічних рішень і корекцію дій, спрямованих на підвищення ефективності управління системою фізичного виховання учнів в початковій школі [3, 220].

Під час проведення моніторингу стану здоров'я мають бути визначені усі його складові: рівень фізичного, соматичного, психічного, духовного та соціального здоров'я. Висновки про індивідуальний рівень здоров'я мають бути обґрунтовані як на початку, так і наприкінці кожного навчального року. На підставі отриманих даних учні за допомогою вчителів та медичних працівників складають індивідуальні програми особистісного самовдосконалення і фізичного розвитку. Найкращим варіантом контролю за їх адекватним виконанням є поетапний аналіз індивідуального здоров'я учнів, покрокова ліквідація його найбільш слабких ланок, корекція шкідливих звичок, які мають місце, тощо.

Моніторингове дослідження спрямоване на вивчення стану фізичного розвитку школяра і проводиться на основі діагностики:

1) стану здоров'я учнів за медичними картками, пропусків занять через хворобу;

2) щомісячних вимірювань параметрів фізичного розвитку, рухової активності, функціональних можливостей серцево-судинної та дихальної систем, постави (методика проф. О. Дубогай);

3) рівня фізичної підготовленості (державні тести, які проводяться два рази на рік) [3, 219].

Зібраний інформаційний банк даних дає змогу викладачу фізичної культури отримати відомості про стан здоров'я, фізичний розвиток, рухову активність, фізичну підготовленість кожного учня.

Висновки. Наявність інформації про стан фізичного розвитку кожного учня дає змогу учителю фізичної культури максимально орієнтуватися на особистісні особливості учнів, поставлену на заняттях мету перенести в площину особистісно значимого для учня результату і тим самим підвищити ефективність управління процесом фізичного виховання в початковій школі.

У результаті проведення експериментальних досліджень доведено ефективність управління процесом фізичного виховання молодших школярів з використанням педагогічного моніторингу, яке полягає в змінах їх мотиваційно-ціннісного ставлення до занять фізкультурою та підвищення рівня фізичного розвитку учнів.

Молодший шкільний вік є важливою частиною процесу формування основ здоров'я та фізичного розвитку учня. Наскільки правильно та своєчасно буде вибраний шлях індивідуального розвитку учня, настільки успішними будуть педагогічні впливи, спрямовані на гармонійний розвиток особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баранов А. Фізіологія фізичного розвитку школярів: [теоретичні і практичні питання] / А. Баранов, Л. Щеплягіна. – Тернопіль : Наукова книга–Богдан, 2006. – 432 с.
2. Бардов В. Фізичний розвиток школярів : підруч. / В. Бардов. – Тернопіль : Джура, 2007. – С. 98–102.
3. Дубогай О. Технологічні особливості відношення молодших школярів до фізичної культури / О. Дубогай, І. Іваній. – Луцьк : Волинь, 2005. – С. 218–222.
4. Півненко Ю. Психолого-педагогічні умови впровадження здоров'язберігаючих технологій у освітній процес початкової школи / Ю. Півненко // Теорія і методика фізвиховання. – 2007. – № 5. – С. 31–34.
5. Сухарев А. Стан фізичного розвитку школяра і фактори його формування / А. Сухарев // Початкова школа. – 2002. – № 5. – С. 70–72.

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ОРГАНІЗАЦІЙНА КУЛЬТУРА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ»

У статті проаналізовано сучасні підходи до визначення сутності поняття «організаційна культура». Досліджено та узагальнено зміст поняття «організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу».

Постановка проблеми. З розвитком ринкової економіки та глобальних конкурентних процесів однією з центральних проблем як комерційного сектора, так і колишніх «немонетарних» організацій стає конкурентоспроможність. В умовах розвитку інформаційних і знаннєвих процесів важливу роль починають відігравати так звані «м'які» чинники конкурентоспроможності – чинники інституційного характеру, пов'язані з взаєминами між людьми. Стабільне функціонування та успішний розвиток будь-якої організації залежить від внутрішньої згуртованості, корпоративності, спільної мети членів колективу та єдності в її реалізації, тобто від уміння взаємодіяти один з одним. Необхідно будувати нову систему управління загальноосвітніми навчальними закладами, зорієнтовану на новий характер зв'язків та відносин із зовнішнім та внутрішнім середовищем, на використання сучасних стратегічних інструментів як засобів підвищення конкурентоспроможності ЗНЗ й активізації освітньої політики. Одним з таких інструментів є організаційна культура ЗНЗ, для якого наявність такої культури – це показник статусу, знак довіри з боку громадськості (учнів, майбутніх абітурієнтів, жителів регіону, органів місцевого самоврядування, працедавців тощо), засіб ідентифікації та успішної адаптації співробітників та учнів, засіб узгодження цінностей організації, співробітників, учнів і громадськості, засіб формування нової ділової спільноти, орієнтованої на освіту, наукову діяльність та інновації.

Аналіз актуальних досліджень. Поняття організаційної культури широко використовують в науковому та управлінському лексиконі і

відносять до класу понять, які не мають однозначного тлумачення: кожен з дослідників цієї галузі пропонує своє оригінальне визначення. Більшість авторів сходиться на тому, що культура організації є складним комплексом норм, правил, цінностей, припущень, які однозначно приймаються та поділяються усіма членами організації.

Організаційна культура є важливим інститутом сучасних соціально-економічних відносин, елементом соціального капіталу економічних систем, і, як зазначає Г. Л. Монастирський, «сукупністю прийомів та правил адаптації організації до вимог зовнішнього середовища і формування внутрішніх відносин між групами працівників» [3, 242]. В. А. Пушних наводив приклади, де найбільшої уваги приділяли формуванню та розвитку своєї організаційної культури. Розвинена організаційна культура позитивно відображається на мотивації. Взаємозв'язок стійкого зростання ринку та суспільства з «домінуючими інноваційними процедурами організаційної культури» був встановлений та показаний у працях таких авторитетних теоретиків та практиків менеджменту як М. Альберт, М. Мескон, П. Друкер, А. Петтігрю, Т. Пітерс, В. Сате, Е. Шейн.

Мета статті – проаналізувати сучасні підходи до визначення сутності поняття «організаційна культура». Дослідити та узагальнити зміст поняття «організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу».

Виклад основного матеріалу. Як систему загальноприйнятих в освітній організації (та таких, що поділяються усіма членами освітньо-виховної діяльності) уявлень та підходів до реалізації своїх функцій та функцій певного освітнього закладу, до форм інтерактивних відносин та субординаційно-координаційних зв'язків, а також відносно досягнення результатів освітньої діяльності, розглядає організаційну культуру навчального закладу С. В. Василевич [1, 63], акцентуючи увагу на її інтеграційних та адаптивних характеристиках, які детермінують ступінь ефективності функціонування освітнього закладу.

Культура загальноосвітнього навчального закладу також втілюється у виробленому продукті та в сукупності ставлень персоналу та учнів до стратегічних цілей ЗНЗ. Так, І. В. Грошев, визначаючи культуру навчального

закладу як узагальнену систему поглядів, пов'язаних з управлінням, стратегією розвитку, способами та методами досягнення цілей, з діловою етикою, її своєрідність пов'язує з видом діяльності, специфікою його працівників – учених, викладацького складу, специфікою їх праці – творчої, ненормованої, такої, що вимагає багато вільного часу, величезної кількості інформації, і, головне, з управлінням на основі самоорганізації членів корпорації, коли «функціонування та розвиток школи здійснюється за рахунок трудового потенціалу» [2].

Популярною є теза, що організаційна культура ЗНЗ – це або сукупність субкультур (частина цілого), кожна з яких є системою матеріальних та духовних цінностей, що притаманні певному класу, приймаються колективом класу, задають орієнтири поведінки та дій, проявляються в поведінці, взаємодії, сприйнятті себе та навколишнього середовища та забезпечує оптимальне функціонування та розвиток класу, його перехід на більш високий рівень досягнення цілей з допомогою оптимальних педагогічних умов, способів, засобів та дій з її формування та розвитку. Поважаючи і такий підхід до вивчення цього питання, ми б хотіли відмітити взаємний вплив та залежність різних рівнів культури, субкультури учнів, абітурієнтів, педагогічного колективу, контактних аудиторій (місцевої громади, органів влади, роботодавців) тощо, які слід розглядати як єдину систему, ще одним рівнем якої є субкультури систем управління.

Не претендуючи на універсальне визначення, можна сформулювати поняття організаційної культури ЗНЗ, беручи за основу напрацювання дослідників менеджменту та класичні визначення Едгара Шейна [6] і А.В. Шакурова [5]: організаційна культура загальноосвітнього навчального закладу – це стійкий комплекс (паттерн, зразок, модель, стиль) цінностей, базових уявлень, переконань, вірувань, формальних і неформальних правил і норм діяльності, академічних звичаїв і традицій, що поділяються членами організації, і які направляють поведінку персоналу, сприяють внутрішній інтеграції, задають орієнтири структурі організації, системі управління, процесу праці, втілюються в продукті школи, допомагають ЗНЗ реалізувати стратегічні цілі та адаптуватися до змін зовнішнього

середовища, забезпечують взаємодію зі споживачами, конкурентами, партнерами, органами влади та громадськістю.

Висновки. Отже, організаційна культура ЗНЗ існує не тільки на рівні окремих працівників та учнів, а пронизує собою всі структурні одиниці школи, відносини з іншими організаціями. Маючи відношення до базових цінностей, соціальних уявлень, переконань, вірувань, формальних і неформальних правил і норм діяльності, академічних звичаїв і традицій, які вважають для себе важливими як члени організації, так і представники зовнішнього середовища, організаційна культура є «динамічним, багатогранним, таким, що існує на декількох рівнях конструкту». Елементи організаційної культури ЗНЗ, прийняті та підтримувані педагогічним колективом, співробітниками загальноосвітнього навчального закладу та учнями, які в майбутньому транслуються в організації, підприємства, установи, куди вони приходять працювати.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василевич С. В. Организационная культура как фактор совершенствования сферы образования : дисс. канд. соц. наук : 22.00.06. «Социология культуры, духовной жизни» / С. В. Василевич – 2004. – 148 с.
2. Грошев И. В. Организационная культура / И. В. Грошев, П. В. Емельянов, В. М. Юрьев. – М. : ЮНИТИ, 2004. – 288 с.
3. Монастирський Г. М. Теорія організації : навч. посіб. / Г. М. Монастирський. – К. : Знання, 2008. – 319 с.
4. Серкіс Ж. В. Про організаційну культуру закладу освіти / Ж. В. Серкіс. // Практична психологія та соціальна робота : науково-практичний, освітньо-методичний журнал. – 2002. – № 9/10. – С. 4–9.
5. Шакурова А. В. Феномен «организационная культура» (ОК): проблема диагностики / А. В. Шакурова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2006. – № 1. – С. 128–136.
6. Шейн Э. Организационная культура и лидерство / Э. Шейн ; пер. с англ. [под ред. Т. Ю. Ковалевой] ; 3-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с.

Ю. С. Шульга

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

ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВИКОРИСТАННЯ РОСІЙСЬКОГО ДОСВІДУ УПРАВЛІННЯ ПРАВОСЛАВНИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ В ПРАКТИЦІ УКРАЇНСЬКОГО ШКІЛЬНИЦТВА

У статті проаналізовано змістові та процесуальні особливості управління російськими православними навчальними закладами на сучасному етапі розвитку суспільства, що становлять його інноваційний потенціал. Визначено можливості використання російського досвіду управління православними навчальними закладами в практиці українського шкільництва.

Постановка проблеми. У тоталітарний час Церква була відсунута на периферію суспільно-політичного життя й не мала можливості повноцінно розвивати духовну освіту. Сьогодні відбувається переосмислення її ролі в суспільному житті. Створені сприятливі умови для функціонування православних навчальних закладів. Необхідно зауважити, що є перепони щодо діяльності православних навчальних закладів в Україні, зокрема, недостатньо чітко відрегульоване питання про надання права релігійним організаціям виступати засновниками навчальних закладів відповідно до встановлених норм; виникають труднощі з ліцензуванням навчальних закладів та сертифікацією їх документів про освіту за державними зразками тощо.

Незаперечним є факт, що в Україні традиції православної освіти сягають ще XVI – XVIII ст. коли найбільшого розквіту набули братські школи – навчальні заклади в Україні, які організовувались при братствах – громадських організаціях православних міщан з метою зміцнення православ'я й опору денаціоналізаційним впливам єзуїтських і протестантських шкіл. Програмою навчання більшість братських шкіл відповідала тодішнім середнім школам: класичні мови, діалектика, риторика, поетика, арифметика, геометрія, астрономія, музика. У деяких братських школах викладали православне богослов'я і знайомили з католицьким богослов'ям з полемічною метою. Характерними особливостями братських шкіл була демократичність, використання елементів класично-урочної системи навчання та ґрунтовність освіти, яка

не поступалася західноєвропейській. Загалом, ці навчальні заклади багато зробили для поширення релігійної та національної свідомості й розвитку української культури, зокрема друкували підручники, особливо для вивчення мов [5].

Наголосимо, що протягом останнього десятиліття ХХ ст. в Україні робилися спроби відновити систему православної духовної освіти, не в останню чергу це було зумовлено необхідністю розв'язання питання про міжцерковні, зокрема міжправославні, конфлікти, а також підвищенням загальної культури та духовності населення незалежної України. Однак і досі дана проблема лишається актуальною, діяльність поодиноких православних шкіл у Луганську, Києві, Ялті та Севастополі не вирішує завдання духовного розвитку та формування православного громадянина сучасної України. Натомість в Росії вже сформовано систему православної освіти, яка базується на державній програмі, а випускники православних шкіл отримують атестати державного зразка про повну середню освіту. За таких умов урахування досвіду впровадження православної освіти в контекст загальної середньої освіти в Росії, є актуальним і для сучасних українських реалій.

Аналіз актуальних досліджень. У зв'язку з процесами релігійного та духовного відродження українського суспільства спостерігається зростання наукового інтересу до проблеми становлення й розвитку системи православної освіти в Україні, що в період незалежності набула нового значення. Проблема функціонування православних навчальних закладів у Росії приділяли увагу такі науковці як С. Ю. Дивногорцева, В. В. Зеньковський, Н. В. Маслов, Т. О. Красницька, І. В. Метлік та ін.

Мета статті – проаналізувати російський досвід управління православними навчальними закладами для вдосконалення діяльності православних навчальних закладів України.

Виклад основного матеріалу. В Росії нині діє понад 500 православних шкіл, серед найбільш відомих варто назвати Православну гімназію імені Сергія Радонежського (м. Новосибірськ), Школу Іоана Богослова (м. Москва), Православну Свято-Володимирівську школу (м. Москва), Православну класичну гімназію (м. Тула), Православну школу «Різдво» (Московська обл.), Православну школу (м.Троїцьк).

Як стверджують дослідники православних шкіл (С. Ю. Дивногорцева, В. В. Зеньковський, Н. В. Маслов), натеper у Росії триває складний період вирішення практичних завдань адаптації православних навчальних закладів у системі російської освіти, впровадження змін у керівництві освітою, зумовлених необхідністю задоволення освітніх запитів релігійної частини населення країни. Цей період характеризується повільним і непростим процесом руйнування радянських ідеологічних стереотипів відносно місця релігії та релігійних організацій у суспільному житті, можливостей релігійної освіти у світській, державній середній загальноосвітній школі.

Архієрейський Собор Російської Православної Церкви в 1994 р. ухвалив документ «Про завдання Церкви у сфері богословської освіти», де було сказано, що богословська освіта є «пріоритетним загальноцерковним завданням, від вирішення якого багато в чому залежить пастирський вигляд нашої Церкви». Багато було зроблено, але виникла нагальна потреба серйозного осмислення не тільки богословської освіти, але й освітніх проблем у всій галузі, щоб сформулювати загальну освітню концепцію Російської Православної Церкви.

За таких умов особливого значення набуває проблема стандартизації православної освіти в загальноосвітній школі, оскільки середня школа є обов'язковою для всіх дітей, вона інтегрує освітню вертикаль від дошкільних навчальних закладів до вищої школи. Великого розголосу ця проблема набула на Різдвяних освітніх читаннях (2011 р.), де наголошувалося не лише на впровадженні релігійної освіти в усі ланки існуючої системи, а й на релігійно-культурологічній освіті, орієнтованій не на окремі спільноти вірян, а на суспільство в цілому.

Протягом 2007–2011 років у Росії було підготовлено низку поправок до Закону про освіту, зокрема наголошувалося, що популярний нині термін «православна освіта» може вживатися в педагогічній літературі, наукових публікаціях з урахуванням контексту та в матеріалах, призначених для використання серед церковних організацій, а в текстах, орієнтованих на більш широку аудиторію, слід вживати термін «релігійна освіта Російської Православної Церкви».

У 2011 році Священним Синодом був затверджений Стандарт православного компонента початкової загальної, основної загальної, середньої (повної) загальної освіти [8, 52].

Цей Стандарт представляє концептуальні параметри православного навчання й виховання в загальноосвітніх навчальних закладах Російської Православної Церкви, інших освітніх установах.

Для інспектування сучасного стану православних освітніх установ з благословення голови Відділу релігійної освіти й катехизації Руської Православної Церкви єпископа Зарайського Меркурія, була створена відповідна атестаційна комісія. Головне завдання цієї комісії – надання підтримки й допомоги православній школі, зміцнення її статусу.

«Православна школа, – за словами Святійшого Патріарха Московського і всієї Русі Кирила [4, 32], – повинна бути зразковою школою». Не тільки за викладанням православних предметів, а й з реалізації викладання та оцінки предметів Федерального державного освітнього стандарту. Це дуже важливо, тому що православні школи – це обличчя Церкви.

У 2011 р. журнал «Нескучный сад» надрукував незалежне рейтингове дослідження 14 православних шкіл м. Москви, згідно з яким усі православні школи міста мають високі показники успішності, тобто гарантують якісну не лише теологічну, але й загальнонаукову підготовку та є соціально спрямованими, тобто орієнтованими на навчання, зокрема й дітей-сиріт, дітей з вадами фізичного розвитку та дітей із багатодітних чи малозабезпечених родин [6].

Метою православних шкіл є формування в учнів цілісного світогляду і стійкої системи духовних цінностей, що зберігаються в Росії сторіччями, і надати їм теоретичних і практичних знань, які дозволять майбутнім громадянам Росії реалізувати свої здібності в новому соціальному й економічному середовищі.

Єдність школи, сім'ї та Церкви у вихованні й освіті забезпечується тим, що всі вчителі, учні та їх батьки є членами церковних общин Російської Православної Церкви. Дорослі люди, об'єднані єдиним світоглядом, однаково розуміють цілі виховання й освіти дітей та усвідомлено обирають саме православну школу.

У всіх православних школах тією або іншою мірою поглиблено вивчається Закон Божий або інші предмети православного циклу. Є в школах духовний керівник, православний священник, що здійснює загально духовне керівництво навчальним закладом. Це – формальні ознаки. Головним повинен бути дух Православ'я, визначений під керівництвом духівника ядром педагогічного колективу. При цьому вектор зовнішніх проявів релігійності може коливатися між двома крайнощами, в залежності не тільки від уявлень педагогів, але й від принципу відбору учнів: одні школи створюються на основі міцного приходу, общини або при монастирі, інші, що називають іноді себе «місіонерськими», набирають дітей із сімей, які дотримуються Православ'я, але не є глибоко віруючими.

Утім, незважаючи на численні складнощі (відсутність затверджених Міністерством освіти навчальних програм, неможливість проходити педагогам акредитацію, проблеми з фінансуванням), більшість православних шкіл показує дуже високий рівень підготовки випускників. Не випадково останніми роками на базі православних шкіл проводиться все більше дитячих наукових конференцій, які відкривають перед дітьми нові горизонти в освоєнні наук, їх духовно-етичний світоглядзміст, прищеплюють інтерес до наукової творчості. Яскравим прикладом таких заходів є Інтелектуальна олімпіада серед учнів православних шкіл, яка складається з десяти змагань на пам'ять, ерудицію та швидкість мислення, при цьому велику роль в успішності виконання завдань відіграє вміння дитини працювати в команді. Власне виховання так званого командного духу, колективізму також є одним із основних завдань діяльності православних шкіл Росії [8].

Отже, для подальшого розвитку православних навчальних закладів в Україні, необхідно:

- 1) прийняття нормативного акту та внесення змін до законодавства, які б допомогли православним освітнім установам відповідати їхньому високому освітньому статусу в державі й суспільстві;

- 2) державі доцільно провести державне ліцензування всіх освітніх установ, створених релігійними організаціями;

3) крім того, повинна бути вироблена єдина прозора система їх оцінки, що дозволяє називати той чи інший освітній заклад саме православним.

Висновки. Отже, накопичення власного позитивного досвіду та досвіду управління православними навчальними закладами в Росії надасть Україні змогу подолати проблеми щодо вдосконалення діяльності православних навчальних закладів. Адже за умов адаптації російського досвіду управління православними навчальними закладами до української релігійної та соціокультурної ситуації, можна створити потужну систему православної освіти, яка базуватиметься на принципах об'єктивності, культурологічному та антропологічному підходах і значною мірою вдосконалисть систему формування висококультурного та освіченого громадянина України. Безумовно, що вирішення цього питання в Україні є можливим лише за умови відповідного зростання рівня православних навчальних закладів, виконання ними державних вимог у сфері освіти, перетворення їх на справді конкурентоспроможних учасників освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабій М. Інкorporація релігійного компонента в систему державної освіти України : стан, проблеми / М. Бабій // Релігійна панорама. – К., 2003. – № 12 (40). – С. 49–53.
2. Дивногорцева С. Ю. Духовно-нравственное воспитание в теории и опыте православной педагогической культуры / С. Ю. Дивногорцева. – М. : ПБКИ, 2008. – 239 с.
3. Зеньковский В. В. Педагогика / В. В. Зеньковский. – М. : Православный Свято-Тихоновский Богословский институт, 1996. – 114 с.
4. Лаврентий (Полешкевич) иеродиакон. Православная школа должна быть образцовой / Лаврентий (Полешкевич) // Православное образование. Лето. – 2011. – С. 29–34.
5. Лагодич М. Духовна освіта в Україні : сучасний стан і перспективи / М. Лагодич // Актуальні питання релігієзнавчої та богословської думки : колект. монографія / за ред. В. О. Балуха. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2010. – С. 229–246.
6. Маслов Н. В. Православное воспитание как явление русской педагогической культуры на материале трудов схииеримандрита Иоанна (Маслова) : автореф. дисс. доктора пед. Наук : 13.00.01 / Н. В. Маслов. – Курск, 2004. – 42 с.
7. Православная школа в современном мире [Электронный ресурс] // Нескучный сад. – Режим доступа : <http://shkola.nsad.ru/raiting-2011/result-of-raiting/>
8. Религия и школа в современной России : документы, материалы, выступления / под ред. М. Н. Белогубова. – М. : Планета-2000, 2003. – 304 с.
9. Православные школы должны иметь равные права с государственными // Православное образование. – 2012. – Вып 1. – С. 50–57.

РОЗДІЛ IV. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.013.42-056.45-053.5(477)

К. В. Горболис

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

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ В УКРАЇНІ

У статті на основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначено мету, зміст та перспективи здійснення соціально-педагогічної підтримки обдарованості; окреслено основні соціально-педагогічні проблеми обдарованих дітей; представлено напрямки роботи шкільного соціального педагога з обдарованими дітьми.

Ключові слова: *соціально-педагогічна підтримка, задатки, здібності, обдарованість, творча обдарованість, талант, проблеми обдарованих дітей, умови розвитку обдарованих дітей.*

Постановка проблеми. Відродження освіти, розбудова національної школи в незалежній Україні, необхідність розвитку інтелектуального потенціалу підростаючого покоління обумовили підвищений інтерес до дослідження проблем розвитку обдарованості.

Необхідність соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей зумовлено дією економічних, соціальних та гуманістичних факторів. У соціальному плані загальновизнаним є той факт, що освіта обдарованих дітей – це важливий компонент системи «соціальних ліфтів». Свого часу соціолог В. Парето обґрунтував теорію «колообігу еліт», згідно з якою для підтримки сталості суспільство повинне створювати умови для входження до еліти найбільш талановитих представників. Якщо цього не відбувається, то накопичена та нерелізована в позитивному руслі енергія призводить до дестабілізації суспільства. Зосередженість на питаннях освіти обдарованих і талановитих дітей – це ознака країни з великими амбіціями, спрямованими в майбутнє [8, 2].

Пріоритетні напрями захисту обдарованої дитини відображено в Конвенції ООН «Про права дитини» (1991) та Законі України «Про

освіту» (2002). Прийняті на державному рівні документи (Указ Президента України «Про додаткові заходи державної підтримки обдарованої молоді» (2000), Закон України «Про Загальнодержавну програму підтримки молоді на 2004–2008 роки» (2003), Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної цільової програми роботи з обдарованою молоддю на 2007-2010 роки» (2007) та ін.) спрямовані на пошук підходів до всебічного розвитку особистості обдарованої дитини, створення необхідних умов і стимулювання розвитку й реалізації її творчого потенціалу [6].

Проте до останніх років в Україні виявлення та розвиток обдарованої молоді здійснювалися стихійно, базувалися лише на регіональних можливостях та на власній ініціативі окремих учителів, учених, митців. На сучасному етапі розбудови демократичної держави постала нагальна потреба у глибокому цілісному вивченні феномена обдарованості, теоретичному обґрунтуванні ефективних підходів щодо формування моделей розвитку обдарованості та створення відповідних умов для реалізації здібностей та обдарувань учнівської та студентської молоді.

У наш час проблема навчання та виховання обдарованих дітей не обмежується недостатністю прийнятих законодавчих документів, вона полягає у відсутності чіткої організації. Передусім необхідно констатувати, що більша частина обдарованих дітей в Україні залишається невиявленою, оскільки використовувані методи не дозволяють діагностувати приховану обдарованість [8, 4].

Отже, актуальності набуває необхідність створення сприятливих умов для соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей та молоді, передусім, удосконалення професійно-педагогічної підготовки вчителів, соціальних педагогів і психологів.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема дитячої обдарованості активно вивчається і розробляється в межах сучасного людинознавства. Сутнісні ознаки обдарованості представлено у працях В. Алфімова, В. Кульчицької, Н. Лейтес, О. Лодзінської, А. Мудрика, Л. Новікової та ін.; основи психолого-педагогічного формування особистості викладено в роботах Л. Божович, В. Рибалка, Г. Костюка та ін.; питанням особливостей

соціально-педагогічної діяльності з дітьми та молоддю присвячено праці І. Зверєвої, А. Капської, Л. Міщик та ін.; проблеми професійного становлення особистості педагога та підготовки його до навчально-виховної діяльності викладено у дослідженнях С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Кан-Калика, В. Моляко, С. Сисоевої та ін.; аналіз підходів до діагностики творчих здібностей учнів висвітлено у працях Г. Айзенка, Ю. Гільбуха, Л. Фрідмана та ін. Соціально-педагогічними проблемами підтримки, адаптації і розвитку обдарованих дітей та молоді займалися І. Зверєва, А. Капська, І. Козубовська, С. Марченко, І. Мигович та ін. [9; 11]. Проте питання теоретичного обґрунтування організації і здійснення соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей в Україні потребує подальшого вивчення.

Мета статті – визначити і обґрунтувати теоретичні і організаційно-процесуальні засади соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей в Україні.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що «обдарованість» належить до трансдисциплінарних понять, є багатозначним і невизначеним остаточно, про що свідчить поліконцептуальність існуючих підходів до встановлення його сутності.

Так, обдарованість трактується як інтегральний прояв здібностей, системна якість психіки, яка розвивається протягом життя та визначає можливість досягнення людиною більш високих результатів у порівнянні з іншими людьми в одному або декількох видах діяльності [10, 2].

Проблема обдарованості тісно пов'язана з такими поняттями, як індивідуальність (неповторність своєрідних рис людини, що відрізняють її від інших людей), задатки (природжені анатомо-фізіологічні особливості організму, головним чином нервової системи й органів чуття, передумова розвитку здібностей людини при певних умовах і діяльності людини в певному напрямі), здібності (стійкі індивідуальні психічні властивості людини, які зумовлюють успішність її діяльності в певному напрямі й базуються на основі задатків; рівні здібностей: обдарованість, талант, геніальність), талановитість (вищий ступінь спеціальної обдарованості дитини), геніальність (найвищий ступінь обдарованості, прояву творчих сил людини) [11, 131].

На думку психологів Г. Гайдера, О. Кульчицької, В. Моляко та С. Рубінштейна, обдарованість можна уявити як систему, що вміщує такі компоненти: біофізіологічні, анатомо-фізіологічні задатки; сенсорно-перцептивні блоки, що характеризуються підвищеною чутливістю; інтелектуальні й розумові здібності, що дозволяють оцінювати нові ситуації й вирішувати нові проблеми; емоційно-вольові структури, що передбачають тривалі домінантні орієнтації та їхня штучна підтримка; високий рівень продукування нових образів, фантазія, уява й тому подібне [11, 133–134; 2, 2–3].

В. Юркевич відзначає існування двох типів дитячої обдарованості:

- «особлива» обдарованість, яка пов'язана з особливими природніми задатками (для дітей характерний особливий темп розвитку, який детермінований генетично);

- «нормальна» обдарованість або «висока норма» (інтелект у таких дітей на високому рівні, але за типом свого розвитку вони відповідають нормі) [12, 3–4].

Обдарованість розрізняють також за видами: загальна (діти швидко оволодівають інформацією, легко її запам'ятовують і оперують нею як робочим інструментом у багатьох галузях знань – їх вважають ерудитами); академічна (виявляється в успішному вивченні окремих предметів і є більш вибірковою); розумова або інтелектуальна (включає створення суб'єктивно і об'єктивно нових ідей, нешаблонністю підходів до розв'язання проблеми, легке сприйняття нового, руйнування стереотипів); творча (рівень творчої обдарованості, здатність до творчості, яка становить відносно стійку характеристику особистості) [12, 3–4].

Ознаками обдарованих дітей є висока розумова активність, підвищена схильність до розумової діяльності, інтерес до певного виду діяльності, елементи оригінальності в ній, потяг до творчості. Сама обдарованість може бути більш загальною або торкатися якогось окремого виду діяльності [10, 3].

Проте феномен обдарованості пов'язують з ймовірними суперечливими проблемами: неординарність, гнучкість і швидкість мислення; агресивність обдарованих дітей; неприязнь до школи;

занурення у філософські проблеми; невідповідність між фізичним, інтелектуальним і соціальним розвитком; потяг до досконалості; відчуття незадоволеності й низька самооцінка; нереалістичні цілі; зверхчутливість; потреба в увазі дорослих; нетерплячість.

Через вищезазначені проблеми обдаровані діти, за рішенням Всесвітньої організації охорони здоров'я, входять до «групи ризику» поряд із розумово відсталими, малолітніми порушниками, дітьми алкоголіків. Їм необхідне особливе виховання, спеціальні індивідуальні навчальні програми, спеціально підготовлені вчителі, спеціальні школи [4, 5].

Подібні чинники зумовлюють необхідність розроблення нових форм соціально-педагогічної підтримки обдарованих.

Підтримка – це опора для особистісних зусиль і руху дитини на шляху вирішення життєвого завдання, тому вона передбачає її саморозвиток. Підтримка є різноманітною у своїх формах, прийомах і деталях та визначається індивідуальними потребами зростаючої людини. Конкретна мета педагогічної підтримки суто індивідуальна, оскільки основа для її надання завжди специфічна і залежить від особистості підтримуваної дитини. Українські і російські автори використовують такі поняття як «педагогічна підтримка», «соціально-педагогічна підтримка», «психолого-педагогічна підтримка», «педагогічний супровід» тощо з метою визначення пріоритетного аспекту (соціального чи психологічного) у сприянні подолання дитиною проблемних ситуацій [5, 12–13].

Соціально-педагогічна підтримка являє собою надання допомоги особистості у процесі соціалізації з метою розкриття та розвитку її можливостей; орієнтована на створення умов для подолання індивідом труднощів в інтелектуальному, моральному, емоційно-вольовому, психологічному розвитку, визначення інтересів і потреб, шляхів подолання проблем, що допомагає досягти бажаних результатів у різних сферах життєдіяльності [1, 161].

Соціально-педагогічна підтримка є локальною, вона зумовлена тим відрізком часу, протягом якого навчається обдарована дитина, її оточенням, складанням та реалізацією індивідуальних програм підтримки обдарованих дітей як в період навчання, так і поза ним.

Метою соціально-педагогічної підтримки є організація професійної діяльності педагога та суспільства, в основі якої лежить процес надання відповідної допомоги, спрямованої на забезпечення позитивної адаптації обдарованої дитини до життя у суспільстві.

Як вже було вищезазначено, соціально-педагогічна підтримка полягає у допомозі дитині в період її навчання. Це стосується укладання адаптованих навчальних програм, створення спеціалізованих навчальних закладів, заснування державних та приватних фондів, які надають гранти [3].

Не підлягає сумніву, що ключовою фігурою у створенні дітьми освітнього й виховного середовища, що сприяє розвитку творчої природи обдарованої дитини є педагог, у тому числі й соціальний педагог. Тому професійно-педагогічна підготовка соціального педагога має збагатитися компонентом, спрямованим на усвідомлення сутності обдарованості і особливостей розвитку обдарованих дітей; розуміння специфіки розвиваючої освіти та її ролі у становленні обдарованих дітей і молоді; знання психологічних закономірностей і особливостей вікового й особистісного розвитку дітей; специфіки загальноосвітнього середовища, його різновидів (сімейне, молодшешкільне, середньшкільне, старшешкільне, позашкільне, додаткове й стихійне), основних суб'єктів, типів взаємодії між суб'єктами (авторитарний, демократичний, гуманістичний та ін.); методів психологічного й дидактичного проектування навчального процесу; уміння реалізувати різноманітні способи педагогічної взаємодії між різними суб'єктами освітнього середовища (з учнями наодинці й у групі, з батьками, колегами-вчителями, зі своїм керівництвом); уміння стати в рефлексивну (самоусвідомлюючу) позицію по відношенню до того, що вчити, як вчити, навіщо вчити.

Основні функції соціального педагога, який працює з обдарованими дітьми складають такі: виявлення, навчання й розвиток обдарованих дітей; психолого-педагогічне супроводження й підтримка авторських й інноваційних навчальних програм, освітніх технологій, що застосовуються в роботі з обдарованими дітьми; участь у проектуванні й реалізації освітнього середовища, яке сприяє розкриттю творчих здібностей учнів; вивчення вікових й індивідуальних особливостей обдарованої дитини; робота з сім'єю,

з проблеми навчання й розвитку обдарованої дитини; використання позашкільного освітнього середовища для навчання й розвитку обдарованих дітей; причинна діагностика (розкриття причин виникнення тих або інших соціальних або психологічних «перешкод» розвитку обдарованої особистості); прогнозування (передбачення можливих наслідків розвитку); розробка педагогічних рекомендацій, які сприяють оптимальному навчанню й розвитку обдарованої дитини [11, 148–149].

Враховуючи різноманітність, індивідуальну своєрідність феномену обдарованості, при відборі методів роботи з обдарованими дітьми, соціальний педагог повинен заздалегідь визначити тип обдарованості (інтелектуальна, творча, академічна, здібності лідера); форму її вияву (явна, вікова, прихована); пріоритетні завдання соціально-педагогічної підтримки (виявлення, навчання, розвиток); тип освітнього закладу, і відповідно, умови його роботи з обдарованими (освітній заклад, спеціально орієнтований на роботу з обдарованими дітьми, або загальноосвітня школа).

Багно Ю. зазначає перелік напрямів роботи педагога з обдарованими дітьми: діагностика соціального інтелекту обдарованих дітей, як одного з показників адаптації обдарованих дітей; контроль за адаптацією обдарованих дітей; вивчення характеру сприймання обдарованих дітей однолітками, їх емоційного стану та сильних сторін особистості тощо. Відповідно до даних напрямів вчені виокремлюють дві основні форми роботи з обдарованими дітьми: індивідуальна та групова. Практичне застосування цих форм залежить від специфіки проблемної ситуації самої дитини [4].

Виходячи з того, що проблема обдарованості має комплексний характер можна намітити систему пріоритетних напрямків розвитку соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей: створити цілісну систему виявлення обдарованих дітей на основі проведення ряду сучасних психодіагностичних методик; організувати альтернативну освітню реальність для обдарованих, тобто побудувати план навчання, адаптований можливостям та потребам дітей; запровадити варіативну систему освітніх маршрутів, які б володіли найсучаснішими технологіями

роботи з обдарованими дітьми; розвинути систему дистанційного та додаткового навчання; забезпечити умови творчої реалізації обдарованості в усіх сферах суспільного життя.

Необхідно зазначити, що спроектовані освітні маршрути для обдарованих дітей та молоді не повинні зникати в момент закінчення особою середньої школи. Повинна існувати система узгоджених «з'єднань» між програмами для обдарованих середньої та вищої школи [8, 2–3].

Висновки. Отже, на основі аналізу науково-педагогічної літератури виявлено сутнісні ознаки дитячої обдарованості. Встановлено, що «обдарованість» слід розуміти як високий рівень здібностей людини, що дозволяє їй досягти особливих успіхів у певній галузі діяльності; здібність людини до розвитку її здібностей. Не існує єдиного алгоритму соціально-педагогічної роботи з усіма обдарованими дітьми, оскільки кожен випадок чи проблемна ситуація дитини має свою специфіку.

Основними завданнями соціального педагога у роботі з обдарованою особистістю є допомога у вирішенні особистісних проблем та самореалізації її творчих потреб. Саме соціально-педагогічна підтримка спрямована на надання допомоги обдарованим дітям під час їх адаптації та навчання.

Вітчизняні науковці приділяють належну увагу дослідженню феномену дитячої обдарованості, проте розробка теоретико-організаційних підходів її розвитку не можлива без урахування прогресивного досвіду інших країн. Зокрема подальший розвиток соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей в Україні потребує упровадження ефективних здобутків, які має у досліджуваній сфері Канада. Окреслені питання є напрямом наших подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – Київ, Сімферополь: Універсум, 2012. – 536 с.
2. Антонова О. Є. Обдарованість: сутність, структура, перспективи розвитку // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології обдарованості: зб. наук. пр. / О. Є. Антонова ; за ред. С. Д. Максименко та Р. О. Семенові. – Т. 6. – Вип. 3. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 48–51.
3. Бабенко І. Історичні віхи розвитку процесу соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей у США / І. Бабенко // Історія педагогіки. Гуманізація навчально-виховного процесу. Випуск І Слов'янськ. – 2010. – С. 135–145.

4. Багно Ю. М. Соціально-педагогічна робота з обдарованою молоддю / Ю. М. Багно // Гуманітарний вісник. – 2011. – № 18. – С. 3–6.
5. Бевз О. П. Педагогічна підтримка особистісного саморозвитку обдарованих підлітків: досвід США: навчально-методичний посібник / О. П. Бевз. – Умань: Видавничо-поліграфічний центр « Візаві», 2012. – 158 с.
6. Давидова Л. Про основні засади державної підтримки обдарованих дітей та молоді на Україні [Проект Закону України] [Електронний ресурс] / Л. Давидова. Режим доступу:
<http://searsh.ligazakon.ua/1doc2.nsf/link1/JD3FR00A.html>
7. Демченко В. Готовність педагогічних кадрів до роботи з обдарованими школярами / В. Демченко // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2008. – № 4. – С. 33–37.
8. Журавлев А. Л. Образование одаренных – государственная проблема / А. Л. Журавлев, В. В. Рубцов, А. А. Марголис, Д. В. Ушаков // Обдарована дитина. – 2012. – № 3. – С. 2–10.
9. Капська А. Й. Соціальна педагогіка: Підручник: 4-те вид., виправ. та допов. / За заг. ред. А. Й. Капської. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 488 с.
10. Рибалка В. В. Обдарованість, талант, геніальність: класичні та сучасні наукові визначення / В. В. Рибалка // Обдарована дитина. – 2012. – № 7. – С. 2–7.
11. Харченко С. Я. Соціально-педагогічні технології: Навчально-методичний посібник для студентів університету / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 447 с.
12. Юркевич В. С. О двух типах одаренности / В. С. Юркевич // Обдарована дитина. – 2013. – № 3. – С. 2–7.

УДК 37.013.42: 371.212.3-056.45:371 (477)

С. В. Губаренко

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

ДО ПИТАННЯ СУТНОСТІ І ЗМІСТУ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті окреслено основні соціально-педагогічні проблеми обдарованих дітей; розглядається проблема сутності соціально-педагогічного супроводу обдарованих дітей; охарактеризовано напрями роботи соціального педагога загальноосвітнього навчального закладу з обдарованими дітьми.

Постановка проблеми. Обдарована особистість є великою цінністю суспільства, адже саме вона виступає об'єктивним гарантом його подальшого соціально-економічного й культурно-політичного розвитку. Відтак, актуалізується проблема гуманітарної корекції сфери освіти, що

зумовлює перегляд її концептуальних та методологічних засад, уможлиблює відповідні зміни в організації процесу виховання особистості у напрямі орієнтування на її різнобічний потенціал, розвиток таланту та обдарованості. Предметом спеціального наукового пошуку освіта обдарованих виступила з першої третини XX століття, коли вчені різних країн світу розпочали вивчати її як особливий і невід'ємний компонент розвитку загальної освіти й освітнього простору загалом.

Аналіз актуальних досліджень. Основні теоретичні питання, що пов'язані з проблемою виявлення і розвитку обдарованих школярів, висвітлено в педагогічній науковій літературі багатьма вченими, в тому разі і вітчизняними, відповідно до стратегічних напрямів її дослідження: історичні і порівняльні аспекти вивчення проблеми обдарованості (О. Антонова), розвиток інтелектуального і творчого потенціалу особистості (С. Максименко, С. Сисоєва та ін.), розвиток та виявлення обдарованості на різних вікових етапах (Т. Гамінна, О. Песоцька та ін.), педагогічна робота з обдарованими дітьми (В. Алфімов, В. Зінченко, В. Паламарчук, В. Юркевич та ін.), соціально-педагогічна підтримка обдарованих дітей (С. Архипова, К. Беляєва, І. Зверева, А. Капська, Л. Коваль, В. Костіна, Г. Майборода, І. Рогальська, С. Харченко та ін.).

Змістовий аналіз тематичного наукового доробку дозволяє визначити обдарованість як «комплексну характеристику сфери здібностей, що включає: якісне своєрідне поєднання здібностей до виконання будь-якої діяльності; інтеграцію здібностей, що обумовлює широке коло можливостей людини; розумовий потенціал, цілісну характеристику пізнавальних можливостей та здібностей до навчання; сукупність задатків, яскраво виражених природних передумов, здібностей; талановитість, наявність внутрішніх умов для видатних досягнень [3, 162]. Водночас практика здійснення соціально-педагогічного супроводу обдарованих дітей у навчальних закладах залишається недосконалою [2, 8], що потребує подальшого вивчення її теоретико-методичних засад з метою оптимізації зазначеної ситуації.

Мета статті – охарактеризувати сутність і зміст соціально-педагогічного супроводу обдарованих дітей у загальноосвітніх навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Серед завдань реформування системи освіти незалежної Української держави одним із провідних є формування нової генерації національної еліти. Сьогодні під керівництвом академіка В. Моляко і його послідовників О. Кульчицької, М. Гнатка, О. Музики та ін. в Україні створено вітчизняну наукову школу, котре опікується дослідженням проблеми обдарованості та розвитком творчого потенціалу особистості.

Дослідники визначають обдарованого школяра як дитину, яка вирізняється серед своїх однолітків яскраво вираженими успіхами в досягненні результатів на якісно високому рівні, однак має проблеми соціалізації, що унеможливлюють її успішне пристосування до вимог середовища навчального закладу [1, 35].

Отже, процес соціалізації обдарованої дитини характеризується значною кількістю соціально-психологічних проблем, до яких належать: проблеми у спілкуванні з однокласниками; порушення взаємодії з учителями; непорозуміння з батьками; прояви девіантної поведінки (у т. р. прогул уроків); відсутність навичок просоціальної поведінки на різних рівнях (від побутового до громадського) та ін. [5, 53]. До того ж, нагальність соціально-педагогічного супроводу талановитих дітей підкреслюється обов'язковим введенням у структуру чинників розвитку обдарованості категорії «дозвілля», яка включає культурно-освітні умови, емоційну атмосферу, спеціальні навчальні програми, матеріальне середовище і харчування, екологію, попит у суспільстві на видатні досягнення і творчість [6, 233].

Науковці, які опікуються проблемами соціалізації дитини з ознаками обдарованості (С. Харченко, Е. Циганкова та ін.), виділяють такі характеристики, як перфекціонізм або прагнення до досконалості (обдарованим дітям притаманна внутрішня потреба досконалості) і пов'язане із цим відчуття незадоволення (що може спричинити відчуття власної неадекватності і низьку самооцінку); нереалістичні цілі; надчутливість (такі діти схильні до критичного ставлення не тільки до себе, але і до навколишніх); потреба в увазі дорослих (через природну допитливість і прагнення до пізнання обдаровані діти нерідко монополізують увагу вчителів, батьків і інших дорослих); нетерпимість до дітей, які стоять нижче за них в інтелектуальному розвитку.

Усі наведені фактори можуть спричинити відчуження дитини від найближчого середовища, що, у свою чергу, викликає дезадаптацію та розвинення девіантних форм поведінки. Тобто, у своїй поведінці, навчанні, внутрішньому психологічному стані обдарована дитина наближається до дитини дезадаптованої. У такому випадку обдарованість набуває рис неуспішності, соціальної занедбаності, девіантності. З означеного випливає, що соціально-педагогічний супровід і підтримка обдарованих дітей і молоді в навчальних закладах обов'язково має включати роботу щодо оптимізації взаємодії дитини з найближчим оточенням [4, 16]. Відповідно, логічним постає питання визначення змісту наукової категорії «соціально-педагогічний супровід».

На сучасному етапі розвитку наукового соціально-педагогічного знання соціально-педагогічний супровід обдарованої особистості визначається як різновид діяльності соціального педагога з організації впливу на обдарованих школярів через створення сприятливих умов у мікросередовищі, в якому відбувається їхня соціалізація та надання їм соціальної підтримки, здійснення захисту їхніх прав на унікальність, неповторність думки. На розвиток та вдосконалення здібностей та обдарувань, що зумовлює подолання проблем та труднощів їхньої соціалізації [2; 9].

Л. Міщук та Л. Сапсаєнко, характеризуючи сутність соціально-педагогічного супроводу обдарованих учнів, однією з провідних характеристик даної категорії визначають системність: «соціально-педагогічний супровід це система професійної діяльності соціального педагога, спрямована на створення умов для позитивного розвитку відносин дітей і дорослих в освітній ситуації, психологічний і психічний розвиток дитини з організацією на зоні її найближчого розвитку. Метою соціально-педагогічного супроводу є створення, в рамках даного соціально-педагогічного середовища, умов для формування особистості учня як суб'єкта освітньої діяльності. Під суб'єктом освітньої діяльності розуміється особа, здатна здійснювати акти вибору власної поведінки відповідно до індивідуальних потреб, громадського обов'язку і можливостей їх реалізації» [5, 3].

Роботу соціального педагога з обдарованими дітьми можна, в цілому, охарактеризувати як підтримуючу та психопрофілактичну. При цьому Е. Циганкова виділяє такі її напрямки:

- контроль за нервово-фізичним навантаженням дитини;
- консультативна і просвітницька робота з дорослими, спрямована на вироблення педагогами і батьками стилю ефективного спілкування з обдарованою дитиною, адекватної оцінки її вчинків, розуміння її поведінкових проявів;
- розвиваюча робота з цілісного розвитку дитини, зокрема тих сторін її психіки, її «Я»-концепції, у яких вона не виявляє себе яскраво;
- методична допомога педагогам у підготовці і реалізації індивідуальної програми навчання обдарованої дитини;
- тренінгова робота з дитиною, що спрямована на розвиток самосвідомості, широкого і поглибленого розуміння своїх здібностей і можливостей [7, 53].

Дослідниця наголошує, що з обдарованістю дитини соціальний педагог, зазвичай, зустрічається у двох ситуаціях: благополучна обдарованість і обдарованість як проблема дитини і її оточення.

Благополучно обдарована дитина знає, на доступному їй віковому рівні, про свої здібності, приймає їх у собі, спирається на них у процесі свого розвитку і самореалізації; якості, що дані дитині природою, є основою її самоповаги, але це не позначається негативним чином на її ставленні до людей, які ними не володіють. Така дитина не створює своїм близьким серйозних проблем через свою унікальність, у неї наявні позитивні стосунки з однокласниками та дорослими. У протилежному випадку, роботу соціального педагога можна планувати у двох напрямках: робота з дорослими (вчителі і батьки) і робота з дитиною (у т. р. класним колективом). Розглянемо детальніше зміст такої роботи:

- просвітницька, консультативна робота з прийняття дорослими обдарованості дитини, особливостей її поведінки, світорозуміння, інтересів і схильностей;
- консультативна, методична робота, спрямована на створення для даної дитини навчальної атмосфери, яка б задовольняла її інтереси;

- консультативна, методична робота з дорослими, спрямована на організацію соціального життя обдарованої дитини, розширення і поглиблення її соціального досвіду, уявлень про світ, що лежить за межами її власних пізнавальних або інших інтересів;
- тренінгова робота щодо включення дитини у класний колектив;
- формування в однокласників адекватного уявлення про особливості обдарованої дитини і її позитивного прийняття;
- проведення диференціальної діагностики, спрямованої на виявлення обдарованих дітей у групі дезадаптованих дітей і надання їм спеціальної допомоги;
- соціальне навчання, спрямоване на розширення наявних у розпорядженні дитини поведінкових реакцій, корекцію засвоєних форм поведінки, усвідомлення дитиною своєї позиції у спілкуванні;
- консультативна робота з дитиною, спрямована на усвідомлення нею своєї обдарованості, побудови ефективної системи відносин зі світом і самою собою крізь призму своїх особливостей і можливостей;
- відновлення або формування навичок продуктивної навчальної діяльності, режимних моментів життя;
- психолого-педагогічна освіта педагогів та батьків з метою розширення їхніх уявлень про природу і вияви обдарованості, особливості навчання і виховання обдарованих дітей тощо;
- створення в освітніх установах соціально-педагогічних умов, необхідних для виявлення і розвитку обдарованості дітей;
- розробка й аналіз індивідуальних програм навчання обдарованих школярів;
- формування настанов, що обдарованість – це унікальний цілісний стан особистості дитини, велика індивідуальна і соціальна цінність, яка має потребу у виявленні й підтримці, але не повинна використовуватися як спосіб забезпечення престижу [3, 3].

Соціально-педагогічний супровід обдарованих дітей, у межах навчально-виховного процесу у ЗНЗ, реалізується через системно-цілісний, особистісно-діяльнісний, культурологічний, компетентнісний методологічні

підходи до організації загальної освіти, окреслюється чинними державними вимогами до компетентності дітей; будується у відповідності до сучасних теорій соціально-педагогічної діяльності [7, 57].

Висновки. Отже, соціально-педагогічний супровід обдарованої особистості визначається як різновид діяльності соціального педагога з організації впливу на обдарованих школярів через створення сприятливих умов у мікросередовищі, в якому відбувається їхня соціалізація та надання їм соціальної підтримки, здійснення захисту їхніх прав на унікальність, неповторність думки.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці та експериментальній апробації моделі соціально-педагогічного супроводу обдарованих школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова О. Є. Обдарованість: досвід історичного і порівняльного аналізу: [монографія] / О. Є. Антонова. – Житомир : ЖДУ, 2005. – 456 с.
2. Беляєва К. Ю. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх педагогів до соціально-педагогічного супроводу обдарованих школярів / К. Ю. Беляєва, В. В. Костіна // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка : збірник наукових праць. – Випуск 17. – Ч. 2. – Київ – Ів. Франківськ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – С. 8–12.
3. Ветрова О. Д. Соціально-педагогічний супровід обдарованих дітей і молоді як шлях гармонізації інтелектуального та емоційного факторів навчання / О. Д. Ветрова // Педагогіка вищої та середньої школи. – [Електронний ресурс] 2013. – № 33. – Режим доступу: <http://journal.kdpu.edu.ua/pedag/article/view/134>
4. Гаміна Т. С. Вікова обдарованість дітей як сучасна проблема сімейного виховання / Т. С. Гаміна, О. П. Песоцька // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка : збірник наукових праць. – Випуск 17. – Ч. 2. – Київ – Ів. Франківськ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – С. 160 – 169.
5. Міщук Л., Сапсаєнко Л. Соціально-педагогічні умови роботи соціально-педагога з обдарованими дітьми в загальноосвітніх навчальних закладах / Л. Міщук, Л. Сапсаєнко. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vird/2012_21/Pdf/23.pdf
6. Рогальська І. Сутнісні характеристики соціально-педагогічного супроводу соціалізації особистості в дошкільному дитинстві / І. Рогальська // Актуальні проблеми психолого-педагогічного та соціального супроводу дитини на ранніх етапах соціалізації. – Слов'янськ, 2010. – Вип. 4. (Частина 1). – С. 230-236.
7. Циганкова Е. Обдарованість як проблема // Психопрофілактика. – К. : Редакції загальнопедагогічних газет, 2003. – С. 54-65.

В. Клімась

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

ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ

На сучасному етапі розвитку суспільства обдаровані діти зазнають великих проблем у процесі соціальної адаптації. У статті виокремлено основні проблеми та причини соціалізації інтелектуально обдарованих дітей.

Аналіз актуальних досліджень. Велика кількість вітчизняних та зарубіжних вчених розглядали основні проблеми та труднощі в навчанні та вихованні обдарованих дітей в межах шкіл, найвизначнішими є роботи Ю. Д. Бабаєвої, Г. Бурменської, Н. Лейтеса, О. Марінушкіної, Л. Токаревої, Л. Туріщевої, О. Щелбанової. Зокрема проблеми соціалізації обдарованих дітей були виділені Ю. Бабаєвою, Н. Лейтесом, О. Марінушкіною, А. У. Петровським, Л. Токаревою, Л. Туріщевою, Г. Френсісом, О. Щелбанової тощо.

Мета статті – актуалізувати та розкрити основні проблеми соціалізації обдарованої дитини, проаналізувати причини їх виникнення.

Виклад основного матеріалу. На сьогоднішній день питання розв'язання проблем пов'язаних з соціалізацією обдарованих учнів є надзвичайно актуальним. Це пов'язано з тим, що ці діти потребують особливого піклування та уваги, оскільки, як правило, в них виникають великі труднощі у спілкуванні з однолітками, а іноді навіть із учителями.

Обдаровані діти випереджають інших у кількості та силі сприйняття навколишніх подій і явищ: вони більше вловлюють і розуміють. Вони більше бачать, чують і почувають, ніж інші в тих же умовах. Вони можуть стежити одночасно за кількома подіями. Але варто зазначити, що така здатність до сприйняття супроводжується вродженою уразливістю, підвищеною чутливістю, постійними емоційними перепадами. Завдяки широті сприйняття і чутливості обдаровані діти глибоко переживають соціальну несправедливість. Літа Холлінгзуорт оповідає про це у своїй книзі «Обдаровані діти»: «Людина, сприйняття якого хронічно випереджає

його можливості, завжди перебуває під стресом». Авторка виділила декілька проблем адаптації інтелектуально обдарованих дітей, зокрема:

1. Неприязнь до школи. Таке ставлення часто з'являється від того, що навчальна програма нудна і нецікава для обдарованої дитини. Порушення в поведінці обдарованих дітей можуть з'являтися тому, що навчальний план не відповідає їх здібностям.

2. Ігрові інтереси. Обдарованим дітям подобаються складні ігри і не цікаві ті, якими захоплюються їхні однолітки середніх здібностей. Внаслідок цього обдарована дитина опиняється в ізоляції, йде в себе.

3. Конформність. Обдаровані діти, відкидаючи стандартні вимоги, не схильні, таким чином, до конформізму, особливо якщо ці стандарти йдуть врозріз з їх інтересами або здаються безглуздими.

4. Занурення у філософські проблеми. Для обдарованих дітей характерно замислюватися над такими явищами, як смерть, потойбічне життя, релігійні вірування і філософські проблеми, в набагато великою мірою, ніж для середнього дитини.

5. Невідповідність між фізичним, інтелектуальним та соціальним розвитком. Обдаровані діти часто вважають за краще спілкуватися і грати з дітьми старшого віку. Через це їм часом важко ставати лідерами, так як вони поступаються останнім у фізичному розвитку.

Велике значення для вирішення проблеми соціалізації обдарованих дітей мають ідеї Є. Уйтмора, який виділив основні причини уразливості обдарованих дітей:

1. Прагнення до досконалості (перфекціонізм). Для обдарованих дітей характерна внутрішня потреба досконалості. Вони не заспокоюються, не досягнувши вищого рівня. Властивість це проявляється дуже рано.

2. Відчуття незадоволеності. Таке ставлення до самих себе пов'язане з характерним для обдарованих дітей прагненням досягти досконалості в усьому, чим вони займаються. Вони дуже критично ставляться до своїх досягнень, часто не задоволені, звідси – відчуття власної неадекватності і низька самооцінка.

3. Нереалістичні мети. Обдаровані діти часто ставлять перед собою завищені цілі. Не маючи можливості досягти їх, вони починають

переживати. З іншого боку, прагнення до досконалості і є та сила, яка призводить до високих досягнень.

4. Надчутливість. Оскільки обдаровані діти більш сприйнятливі до сенсорних стимулів і краще розуміють відносини і зв'язку, вони схильні до критичного відношення не тільки до себе, але і до оточуючих. Обдарована дитина більш вразливий, він часто сприймає слова або невербальні сигнали як прояв неприйняття себе оточуючим. У результаті така дитина нерідко вважається гіперактивним і відволікається, оскільки постійно реагує на різного роду подразники і стимули.

5. Потреба в увазі дорослих. У силу природної допитливості і прагнення до пізнання обдаровані діти нерідко монополізують увагу вчителів, батьків та інших дорослих. Це викликає тертя у відносинах з іншими дітьми, яких дратує спрага такої уваги.

6. Нетерпимість. Обдаровані діти нерідко з недостатньою терпимістю ставляться до дітей, що стоять нижче їх в інтелектуальному розвитку. Вони можуть відштовхувати оточуючих зауваженнями, виражають презирство чи нетерпіння.

Висновки. Становлення особистості починається з перших хвилин життя людини. Саме тому батькам та педагогам варто враховувати особливості таких дітей у процесі їх навчання та виховання аби не нашкодити їх вразливій свідомості, скорегувати їх поведінку та допомогти розвивати здібності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Hollingworth L. S. Gifted Children / L. S. Hollingworth. – 1926. – 194 с.
2. Ландау Э. Одаренность требует мужества: Психологическое сопровождение одаренного ребенка / Пер. с нем. А. П. Голубева; науч. ред. рус. текста Н. М. Назарова. – М., 2002.
3. Петровський А. У. Психологія кожного з нас / А. У.Петровський. – М., 1992. – 332 с.
4. Френсіс Г. Спадкоємність таланту, її закони та наслідки / Г. Френсіс. – 1869. – 243 с.

В. Лісняк

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

СПОРТ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ КОМП'ЮТЕРНОЇ ІГРОМАНІЇ

У статті розглянуто негативний вплив надмірного захоплення комп'ютерними іграми на психічне та фізичне здоров'я неповнолітнього. Визначено основні заходи та суб'єкти психопрофілактики комп'ютерної ігromанії неповнолітніх.

Ключові слова: ігromанія, комп'ютерна ігromанія, неповнолітній, профілактика, соціально-педагогічна профілактика.

Постановка проблеми. За останнє десятиріччя поширення ігromанії в Україні набуло катастрофічних розмірів. Комп'ютерна ігromанія неповнолітніх представляє собою серйозну проблему не тільки для самих неповнолітніх, а й для суспільства в цілому. Загальновідомим фактом є те, що ігromанія призводить до важких психічних, особистісних і поведінкових розладів, адміністративних порушень і карних злочинів, небажання відвідувати освітні установи, бродяжництво. В останні роки на Україні розвиваються й апробуються різні педагогічні, психологічні та соціальні напрями профілактики ігрової залежності в підлітковому середовищі, однак упровадження ефективних основ превентивних стратегій відбувається з великими труднощами. У зв'язку з тим, що цілісної системи профілактики комп'ютерної ігromанії неповнолітніх в Україні поки що немає, актуальність вирішення специфічних завдань антиігрової профілактики засобами спорту не викликає сумніву.

Аналіз актуальних досліджень. Наслідки ігromанії вивчали М. Амосов, В. Григоренко, М. Коваленко та ін. Питання попередження, первинної профілактики, новітньої ідеології антиігрової діяльності стали предметом досліджень таких учених, як: А. Видюк, Є. Вільчаковський, І. Муравов, В. Приходько, В. Скрибець та ін. Ефективність використання засобів спорту в профілактичній діяльності, соціальній реабілітації людини в охороні й зміцненні її здоров'я, в боротьбі з ігromанією, алкоголізмом і

правопорушеннями в підлітковому середовищі досліджували М. Коваленко, І. Муравов та ін. Необхідність залучення дітей до систематичних фізкультурно-спортивних занять, відкриття їм світу спорту з метою уникнення небезпеки падіння до ігроманії висвітлені в наукових розвідках Е. Вільчковського, Р. Катаєвої, В. Скрибець, В. Приходька та ін. Педагогічний, психологічний, профілактичний антиігровий потенціал спорту розглядали О. Бурханов, Б. Голощапов, В. Григоренко, О. Калугіна та ін.

Мета статті – проаналізувати засоби спорту, організаційні форми виховної та спортивної роботи з учнями шкільного віку, що забезпечують профілактику ігроманії.

Виклад основного матеріалу. Ігроманія є не тільки предметом психіатрії, але й визначається з позиції масового явища як девіантне поведіння [1; 2]. Соціологічні дослідження свідчать, що найбільш сприйнятливим до різних видів відхилень є вік 14–15 років, коли ще не склався особистісний світогляд і підлітки в значній мірі зазнають впливу однолітків. Шкідливі звички в підлітковому середовищі часто розглядаються як поведінковий стандарт.

Ігроманія невиліковна самотужки, її не можна перемогти залякуванням і роз'яснювальними бесідами. Очевидно, на думку П. Виногадова, Ю. Окунькова, необхідне формування стійких ціннісних орієнтацій на конструктивні види діяльності, створення у свідомості підлітка домінанти на регулярну фізичну активність [1; 4].

Фахівці [1; 4] вважають за необхідне розвивати антиігрову профілактичну роботу з таких напрямів: нарощування інформаційного впливу на молодь; культивування здорового способу життя (створення моди на нього); активне залучення молоді до пропаганди здорового способу життя з метою протидії ігрозитизації суспільства; кадрове забезпечення профілактичної діяльності; створення системи моніторингу ігроситуації в молодіжному середовищі; забезпечення умов для реальної фізкультурно-спортивної зайнятості підлітків і молоді; впровадження в освітню практику інноваційних педагогічних технологій з метою формування в дітей і підлітків здорового способу життя; надання всебічної допомоги й підтримки родини.

Сформулюємо робоче визначення профілактики комп'ютерної ігроманії неповнолітніх – це комплекс заходів, методів, спрямованих на попередження й недопущення в неповнолітніх відхилень від соціально позитивної поведінки, а саме психологічної залежності від комп'ютерних ігор жорстокого характеру. На нашу думку, до здійснення профілактичних заходів мусять залучатися представники усієї громадськості.

Однією з головних альтернатив ігроманії є спортивна діяльність. Під час занять спортом зміцнюється здоров'я, формуються звички до спортивного способу життя, створюються колективи однодумців, змінюються пріоритети та з'являються нові життєві цілі [4].

Основною метою, як зазначає А. Козін, є створення умов для занять фізичною культурою та спортом за місцем проживання, в освітніх установах, у трудових колективах серед усіх вікових груп і категорій населення з метою повноцінної реалізації особистості; розвиток суспільних інститутів [3].

Російські науковці зауважують, що основною у визначенні профілактики, досягненні спортивних результатів є проблема реалізації програми, закладеної природою в людині. На їхню думку, профілактика людини – це динамічний стан, що характеризується в кожний даний момент безперервністю розвитку якостей і пов'язаних із ними функцій, а також психічних якостей відповідно до вимог людського суспільства [2].

Досягнення та підтримка високого рівня соціально-педагогічної профілактики засобами спорту можливі лише за умови використання необхідних вправ і їхнього правильного дозування. На жаль, існує помилкове уявлення, що, чим більше займатися спортом, тим корисніше для здоров'я, і особливо корисні вправи, які супроводжуються великими навантаженнями. При цьому окремі автори запевняють, що й один із видів фізичних вправ (біг, плавання, йога) може в достатній мірі вирішити проблему зміцнення здоров'я.

Не менш важливою для соціально-педагогічної профілактики ігроманії підлітка є рухова активність і витривалість. Рівень її значною мірою визначається функціональним станом аеробної системи. Люди з нормативним рівнем витривалості менш схильні до серцево-судинних

захворювань, хвороб легень і ожиріння. Однак зростання витривалості вище належного рівня не веде надалі до зниження захворюваності.

Такі види спорту, як біг, плавання, ходьба на лижах, біг на ковзанах, їзда на велосипеді, веслування є специфічними вправами на витривалість, які виконуються рівномірно й безперервно.

У ігровій залежності підлітки вбачають засіб звільнення від зовнішнього контролю з боку батьків, школи, можливість «відчути себе вільними». Однак у спорті здорова конкуренція й вільний творчий пошук допоможуть підліткові у формуванні власного внутрішнього світу, світу реального, який допоможе усвідомити й відчути справжню свободу особи [1].

Підліток, граючи в комп'ютерні ігри, прагне погасити стан тривожності, позбутися надмірного самоконтролю, сором'язливості. І для цього спорт є незамінним засобом, оскільки його унікальна властивість – постійне задоволення природного прагнення молоді людини до експериментування, до пошуку нових, незвичайних відчуттів і переживань. За спостереженням фахівців, дві третини молодих людей прилучаються до ігроманії саме з цікавості. Спорт із цього погляду є чудовою альтернативою ігроманії. Захоплення іграми – явище групове, атрибут певної групи субкультури, вияв потрібної форми колективістської свідомості. Спорт натомість пропонує здорову форму командної солідарності, що базується на перевірених часом надійних принципах взаємовиручки, самопожертви, товариства [5].

Як доводить практика, молодь, залучена до спортивного життя, у меншій мірі зазнає впливу світового ігробізнесу. Тому за останні роки в різних регіонах країни активізувалася робота з залучення молоді до занять спортом. У великих містах створюються фізкультурно-спортивні підліткові центри за місцем проживання й навчання, метою яких є, передусім, профілактика ігроманії серед підростаючого покоління; у деяких регіонах проводяться масштабні спортивні заходи, спрямовані на боротьбу з ігроманією [1; 4].

Висновки. Таким чином, активне залучення фізкультурно-спортивних організацій до боротьби з ігроманією дає можливість повніше використовувати багатий соціальний потенціал спорту. Профілактика ігроманії шляхом розроблення й упровадження моделей фізкультурно-

профілактичної роботи може зменшити число підлітків, які зловживають іграми й через це скоюють злочини; знизити число осіб з асоціальною поведінкою, правопорушень у молодіжному середовищі; підвищити рівень фізичної підготовленості [4].

ЛІТЕРАТУРА

1. Виноградов П. А. Стратегия развития физкультурно-спортивной деятельности, направленной на предотвращение асоциального обращения молодежи / П. А. Виноградов // Физическая культура и спорт в профилактике наркомании и преступности среди молодежи : матер. Всерос. науч.-практ. конф. – Краснодар, 2002. – С. 5–7.
2. Кабаргин Б. А. Физическая культура – важный фактор социализации личности в современных условиях / Б. А. Кабаргин, А. А. Князев, Н. П. Любецкий // Физическая культура и спорт в профилактике наркомании и преступности среди молодежи : матер. Всерос. науч.-практ. конф. – Краснодар, 2002. – С. 181–185.
3. Козин А. М. Реализация функции здоровьесбережения учащихся основной школы в физкультурном образовании : автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.04 / А. М. Козин. – Челябинск, 2002. – 22 с.
4. Окуньков Ю. В. О резервах использования физической культуры и спорта как средства профилактики наркомании / Ю. В. Окуньков // Современные технологии профилактики наркомании и популяризации здорового образа жизни средствами физической культуры и спорта : матер. Всерос. науч.-практич. конф. – Волгоград : ВГАФК, 2003. – С. 23–25.
5. Суслов Ф. П. Толковый словарь спортивных терминов / Ф. П. Суслов, С. М. Вайцеховский. – М. : Физкультура и спорт, 1993. – 352 с.

УДК 316.647.8

В. В. Лютик

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

ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ ТА ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

У статті розглянуто дослідження про гендерні стереотипи та проблеми соціалізації особистості; гендерні стереотипи підліткового віку, їх особливості, закономірності, а також їх вплив на соціалізацію в підлітковому віці; наведені дані емпіричного дослідження гендерних стереотипів підлітків.

Ключові слова: *стереотип, гендерний стереотип, соціалізація, підлітковий вік.*

Постановка проблеми. За участю гендерних стереотипів людина сприймає будь-яку інформацію і передає її в навколишній світ. Тобто процес гендерної соціалізації та зміст гендерних стереотипів має

величезне значення не тільки для життя окремого індивіда, але і для прогресивного розвитку всього суспільства. У зв'язку з цим діагностика і вивчення гендерних стереотипів як зовнішнього прояву гендерної ідентичності та їх вплив на соціалізацію індивіда є необхідною.

Мета статті – окреслити основні стереотипи, притаманні підліткам та визначити їх вплив на соціалізацію в даному віці.

Виклад основного матеріалу. Життя в суспільстві підкорено певним стереотипам, що історично склалися і закріпилися в нашій свідомості. Стереотип – це синонім упереджених уявлень, хибних образів; це традиційний, звичний канон думки, сприйняття й поведінки [6, 322].

Гендерні стереотипи значно впливають на процес соціалізації як дитини, так і дорослої людини, визначають напрям соціалізації; це стандартизовані уявлення про моделі поведінки та риси характеру, що відповідають поняттям про суто «чоловіче» або суто «жіноче». Вони задають траєкторії життєвого шляху і стандарти способу життя, певною мірою визначають психологічні якості, обираючи видів діяльності, професії людьми, тобто впливають передусім на соціалізацію особистості. Отже, соціалізація – процес засвоєння індивідом соціального досвіду, системи соціальних зв'язків і відносин [1, 475].

Гендерні стереотипи притаманні і для підліткового віку і, відповідно, значною мірою впливають на процес соціалізації. Гендерні уявлення підлітків формуються як результат їх безпосередньої взаємодії з найближчим соціальним оточенням (батьківська сім'я, ровесники своєї і протилежної статі, учителі та інші дорослі особи) та опосередкованого впливу соціальних норм і стереотипів через ЗМІ, твори мистецтва тощо.

Е. П. Ільїн зазначає, що на думку дівчат-підлітків чоловік повинен бути сміливим, сильним, наполегливим, гордим, лицарем (повинен захищати дівчину, поважати, бути поблажливим, уважним, благородним по відношенню до жінки). Жінка, на думку дівчат, повинна бути ласкавою, ніжною, м'якою. Хлопці в більшості випадків при описі образу жінки надають цьому образу особливостей зовнішності (краса, елегантність, акуратність) [4, 75].

І. С. Кон вважає, що в підлітковому і юнацькому віці відповідні нормативні уявлення про мужність особливо жорсткі і стереотипні; бажаючи ствердитися в чоловічій ролі, хлопчик всіляко підкреслює свою відмінність від жінок, стараючись уникнути всього, що може бути сприйнято іншими як прояв жіночності. У дорослих ця поляризація слабшає [4, 74].

Тобто загальна закономірність гендерних стереотипів у підлітків полягає в наступному: ідеальний чоловік для них – це маскулінний тип з притаманними йому якостями сміливості, сили, витривалості, впевненості, відповідальності, а жінка – андрогінний тип: ніжна, ласкава, турботлива, м'яка, але в той же час активна, відповідальна, впевнена в собі.

Гендерні стереотипи, які супроводжують і сучасний процес соціалізації, можуть дезорієнтувати, виявившись помилковими або такими, які мало відповідають дійсності, і серйозно деформувати особистісний розвиток і міжособистісну взаємодію. Не дивлячись на те, що стереотипні уявлення мають тенденцію залишатися стабільними протягом тривалого часу як у індивідуальній, так і в суспільній свідомості, зміна цінностей і культури відносин людей закладає основу для формування нових норм і правил поведінки в сучасному світі. Засвоєння гендерних норм відбувається у вигляді гендерно-рольової соціалізації або диференційної соціалізації через навчання певним поведінковим моделям, притаманним даному суспільству [3, 53].

На сьогодні, новою тенденцією жіночої соціалізації, стає маскулінізація дівчини. Дівчата з невластивими їхній статі рисами характеру нерідко оцінюються хлопцями як своя людина. Таке ставлення, з одного боку, збільшує самолюбство дівчини, ставить її на один рівень з хлопцями, а з іншого, спотворює її статево-рольову ідентифікацію, провокує чималі особистісні труднощі. Саме тому, на нашу думку, важливо емпіричним шляхом виявити чи спостерігається подібна тенденція серед молоді підліткового віку [2, 203].

Внаслідок проведення емпіричного дослідження на базі ССШ № 25 м. Суми виявилось, що стосовно учнівської молоді віком від 14 до 15 років можна сказати, що обоє статей в більшій чи меншій мірі характеризують себе

і осіб своєї та протилежної статі використовуючи стереотипні уявлення. Найпоширенішими серед опитаних стереотипами є: «чоловік – голова родини, жінка – домогосподарка» , «жінок має цікавити лише сім'я» , «жінкам повинні бути притаманні лише фемінні якості, а чоловікам – маскулінні» , «жінка – це перш за все мати» тощо. Тобто, внаслідок проведеного дослідження, видно, що більшість досліджуваних вважають, що для жінки головними є сімейні якості (жінка, мати, господарка тощо). При тому, більшість опитаних хлопців вважає, що головою в сім'ї має бути чоловік.

Також, внаслідок проведеного дослідження яскраво помітна тенденція молоді до андрогінності: тобто абсолютна більшість досліджуваних поєднує в собі як типово «чоловічі» , так і типово «жіночі риси» . Окрім того, виявилась значна різниця між дівчатами і хлопцями у сприйнятті образу чоловіка. Вона полягає в тому, що в уявленнях хлопців образ чоловіка є більш маскуліним, ніж в уявленнях дівчат. Тобто, думка, висловлена І. С. Коном підтвердилася і в нашому емпіричному дослідженні.

Різниця у сприйнятті гендерного образу може створювати перешкоди у формуванні гетеросоціальності підлітків, що в свою чергу загрожує стати фактором соціальних протиріч як всередині групи (сім'я), так і на міжгруповому рівні (проблема гендерної рівності/нерівності), тобто може суттєво завадити процесу соціалізації [5, 186].

Висновки. Гендерні стереотипи мають великий резонанс в багатьох сферах суспільного життя і суттєво впливають як на соціалізацію особистості, так і на життєдіяльність в цілому. Соціалізація молоді включає в себе не тільки усвідомлені, контрольовані, цілеспрямовані впливи, але і стихійні, спонтанні процеси, що так чи інакше впливають на формування особистості. Життя в суспільстві, зокрема й процес соціалізації, підкорено певним стереотипам, що історично склалися і закріпилися в нашій свідомості. Гендерні стереотипи впливають на процес соціалізації як дитини, так і дорослої людини, визначають напрямки соціалізації. Підлітки не є винятком і також мають ряд типових гендерних стереотипів, що підтвердилося емпіричним шляхом. Тому, задля уникнення труднощів у подальшому процесі соціалізації, як психологи, так і педагоги повинні приділити увагу даній проблемі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Большой психологический словарь / Под. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм ЕВРОЗНАК, М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2003. – 666 с.
2. Говорун Т. В. Гендерна психологія : навч. посіб. / Т. В. Говорун, О. М. Кікінеджі. – К. : Видав. центр «Академія», 2004 р. – 307 с.
3. Чекалина А. А. Гендерная психология / А. А. Чекалина. – М. : Ось-89, 2009. – 240 с.
4. Ильин Е. П. Пол и гендер / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2010. – 688 с.
5. Клецина И. С. Практикум по гендерной психологии / Под ред. И. С. Клециной. – СПб. : Питер, 2003. – 479 с.
6. Майерс Д. Социальная психология / Пер. с англ./ Д. Майерс. – СПб. : Питер. – 688 с.

УДК 37.013.42:364.044.24–057.875

В. В. Мурашковська

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

ДО ПИТАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ СТУДЕНТСЬКОЇ СІМ'Ї

У статті розкрито проблему соціально-педагогічної підтримки сучасної студентської сім'ї у ВНЗ; визначено суб'єкти цієї роботи, зокрема, кураторів студентських груп; окреслено вимоги до них, що необхідні для успішної соціально-педагогічної роботи зі студентською сім'єю.

Постановка проблеми. Актуальність соціально-педагогічної роботи зі студентськими сім'ями пов'язана зі зростанням уваги світового співтовариства до сім'ї як до основного фактора розвитку дітей, найкращої умови для їх виховання та розвитку, підвищенням ролі сім'ї у процесі соціалізації особистості в суспільстві. Зазначене підтверджується змістом низки нормативно-правових актів: закон України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні», Закон України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні», Закон України «Про соціальні послуги» та ін.

Аналіз актуальних досліджень. Студентську сім'ю сучасні науковці (З. Зайцева, М Вітер та ін.) виділяють як окремий вид молоді сім'ї. Студентська сім'я – молода сім'я, яка складається з членів подружжя –

студентів (зазвичай 17-22 років) і яка має, у зв'язку з цим, певні проблеми свого розвитку [4, 38].

Вивчення сучасного наукового фонду дає підстави визначити певні напрями дослідження сімей в цілому:

- психологічний: розбудова сімейних стосунків, подолання завдань і криз сім'ї (В. Бондаровська, В. Семиченко, В. Сатір, Г. Навайтис, В. Дружинін та ін.), вивчення сім'ї як системи і групи зі своїми ролями, стосунками, правилами, етапами розвитку тощо;
- педагогічний: зміст, методи, умови виховання дітей у сім'ї, модель сімейного виховання, стилі спілкування в родині (П. Лесгафт, А. Макаренко, В. Сухомлинський, Т. Алексеєнко, Л. Бойко, Т. Кулікова та ін.);
- соціальної роботи: підходи, зміст, технології, форми та методи роботи з різними типами сімей (з насильством, жорстокістю, з дітьми з особливими потребами, неповними, прийомними, ДБСТ – Г. Гмайнер, Н. Комарова, С. Бадора, Дж. Барис, В. Гуров, І. Козубовська, М. Ліборакіна, І. Пеша, Є. Холостова та ін.);
- соціально-педагогічної роботи з сім'ями (І. Зверєва, А. Капська, Г. Лактіонова, Т. Лодкіна, Ф. Кевля, В. Ремезова, О. Самородова, Л. Саєнко, І. Трубавіна та ін.).

Певні аспекти функціонування молодшої сім'ї досліджували О. Безпалько, О. Данченко, Л. Коваль, А. Капська, І. Трубавіна, А. Цьось та інші, однак студентська сім'я лише наразі розпочинає вивчатися як об'єкт соціально-педагогічної діяльності (О. Скоромна).

Мета статті – визначити проблеми студентської сім'ї, а також можливості її соціально-педагогічної підтримки.

Виклад основного матеріалу. Особливістю функціонування студентської сім'ї є те, що свій новий статус «сім'я» молоді люди мають усвідомити, виробити на цій основі подружню модель поведінки, створити відповідну ієрархію цінностей і одночасно набути нові соціальні – студент, батько, мати, працівник [4].

Т. Лодкіна зазначає, що завданнями розвитку студентської сім'ї, як і будь-якої молодшої сім'ї, є:

- усвідомлення і набуття нового статусу в мікросередовищі, засвоєння свого «ми» як окремої сім'ї, налагодження і розбудова стосунків у мікросередовищі з позицій «ми»;
- набуття незалежності від батьків (фінансової, житлової, матеріальної, соціальної, у т.ч. вироблення власної моделі сімейного життя та сімейного виховання дітей, сімейних цінностей);
- формування життєвих умінь у членів подружжя батьківської компетентності, засвоєння нових ролей у сім'ї (чоловіка, дружини, батька, матері – майже всі водночас), розбудова власного та сімейного життя на цій основі, розподіл обов'язків у сім'ї.

Розв'язання проблем особистісного: здобуття освіти, професії; формування професійних, особистих інтересів; адаптація до нових умов життя (налагодження стосунків у новому молодіжному та, можливо, робочому середовищі, в новій місцевості – за місцем навчання, влаштування свого нового побуту); формування нового, дорослого способу життя без опіки батьків; самореалізація в усіх сферах життя.

Аналіз досліджень щодо проблем функціонування студентської сім'ї [1; 2; 5; 6; 7] дає можливість виділити низку проблем і протиріч в житті студентської сім'ї як загального характеру, що притаманні будь-якій молоді сім'ї, так і специфічного. Наведемо їх у логічному порядку «від загального до специфічного».

1. Підготовка до сімейного життя в молоді відбувається на рівні етики та життєвого досвіду, який є різним для кожного члена сім'ї, до того ж батьківські моделі сімейного життя і виховання також вирізняються, а молодь засвоює й відтворює у своєму сімейному житті, зазвичай, моделі, що можуть бути у протиріччі між собою.

2. Наявність прагнення автономності та незалежності від батьків і відсутність високооплачуваної роботи при незавершеній освіті для набуття цієї автономності (це примушує або бути залежним від батьків і підкорятися їхній моделі сімейного життя, що ускладнює сімейні стосунки, або вимагає зниження рівня домагань, що призводить до конфліктів у сім'ї і небажання поступатися рівнем життя, а, отже, до розпаду сімей).

3. Проблеми психологічної, фізіологічної, сексуальної, моральної, світоглядної, іншої сумісності спричиняють конфлікти, суперечки в сім'ї.

4. Планування сімейного життя і розвитку – до чого прагнути членам родини, сім'ї в цілому, як реалізовувати свої плани, в чому поступитися, як визначити пріоритети, на що витратити гроші, на чому їх заощаджувати.

5. Формування відповідального та усвідомленого батьківства на фоні незапланованої вагітності.

6. Визначення пріоритетів у побудові власної моделі сімейного життя (цінності, правила, ролі, обов'язки, режим тощо).

7. Побудова власної моделі сімейного виховання (основи, правила, принципи, вимоги).

8. Спільне планування сімейного відпочинку – самотійно чи з неодруженими однолітками або з батьками.

9. Зменшення часу на розваги, спілкування з однолітками, занурення у сімейні справи (народження і виховання дитини, закінчення навчання, заробляння грошей, планування сімейного бюджету) призводить до зменшення яскравості почуттів, переходу на розмови про проблеми та шляхи їх подолання, зниження привабливості сімейного життя; поява звинувачень, неадекватних вимог і претензій тощо.

10. Наявність гендерних та інших соціальних стереотипів виявляються в тому, що молодий чоловік повинен, але ще не в змозі утримувати сім'ю, а молода дружина вважає, що своє завдання розвитку та внеску в сім'ю вже виконала – влаштувала своє життя й народила дитину. Це призводить до розпаду сім'ї або до значного прориву в розвитку чоловіка і зупинці в розвитку дружини, яка потім стає нецікавою своєму чоловікові, що знов-таки призводить до розпаду сім'ї.

11. Невміння розподіляти обов'язки у студентській сім'ї, домовлятися, обговорювати проблеми та вирішувати їх призводить до зниження рівня успішності подружжя.

12. Брак часу на поєднання роботи з навчанням, особистим розвитком, виконанням сімейних обов'язків нерідко призводить до конфліктів, перевантаження та виснаження у непоодиноких випадках до усвідомлення того, що очікування не виправдалися.

Зазначені проблеми життєдіяльності студентської сім'ї обумовлюють необхідність соціально-педагогічної підтримки. Спираючись на визначення О. Данченко, ми розуміємо соціально-педагогічну підтримку студентської сім'ї, як комплекс різноманітних соціально-педагогічних послуг, спрямованих на подолання та попередження проблем функціонування студентської сім'ї. У свою чергу соціально-педагогічні послуги визначені як послуги, що становлять собою комплекс дій держави, громадських організацій, спрямованих на створення та поліпшення умов життєдіяльності молоді, розширення можливостей її самореалізації, реалізації особистісних, політичних, соціальних, культурних прав [5].

Відповідно, для визначення змісту соціально-педагогічної підтримки сім'ї необхідно визначитися із суб'єктами соціально-педагогічних послуг, та їх можливостями щодо оптимізації життєдіяльності студентської сім'ї.

Проведений нами аналіз досвіду роботи вищих навчальних закладів м. Суми дозволяє виділити такі суб'єкти соціально-педагогічної підтримки студентської сім'ї: студентські соціальні служби; психологічні служби ВНЗ; профспілки студентів; органи студентського самоврядування (ради у студентських гуртожитках, студентські деканати); куратори студентських груп, заступники деканів і проректора з виховної роботи; студентські лікарні (кабінет Довіри); НДО, які опікуються проблемами студентської молоді; ЦСССДМ.

Стислий огляд цих суб'єктів дозволяє дійти висновку, що всі вони, окрім викладачів ВНЗ (кураторів, заступників деканів із виховної роботи, проректора з виховної роботи), працюють на основах добровільності прийняття послуг – якщо студенти звернуться по допомогу, її буде надано. Проведене нами пілотне експрес-інтерв'ю у 5-ти студентських групах (із загальною вибіркою 110 осіб) II-го курсу Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка засвідчило, що, на жаль, усі суб'єкти соціально-педагогічної підтримки студентських сімей для студентів є невідомими або недостатньо відомими (їх не можуть коректно назвати). Не обізнані студенти і з відповідними послугами, що можуть бути їм надані. За свідченням студентів, до куратора (або інших працівників ВНЗ) студентські сім'ї зі своїми проблемами не зверталися, хоча сам

куратор з ними найчастіше спілкується з усіх питань студентського життя. Це, на нашу думку, означає необхідність пропагування кураторами соціальних послуг студентським сім'ям, стимулювання студентів до звернення за підтримкою, формування у них мотивації до співпраці з соціальними службами в аспекті питань реалізації соціально-педагогічної підтримки студентських сімей.

З огляду на визначене коло проблем студентських сімей, робота куратора у ВНЗ має містити такі складові соціально-педагогічної підтримки студентських сімей: сприяння усвідомленню студентами їхніх проблем і потреб у їх розв'язанні через взаємодію з фахівцями; формування, засобами виховної роботи, усвідомленого та відповідального батьківства, позитивної моделі сімейного життя і сімейного виховання; здійснення профілактики шкідливих звичок; реклама соціальних послуг, що надаються студентським сім'ям; взаємодія з суб'єктами соціально-педагогічної підтримки сім'ї у позааудиторній роботі зі студентами; підготовка молоді до сімейного життя; громадянське, моральне, правове, економічне, гендерне, трудове виховання в аспекті культури сімейних стосунків.

Для цього кураторам потрібна певна підготовка, оскільки соціально-педагогічна робота для них є новою, з її специфікою вони не обізнані. Результатом такої підготовки мають бути:

Знання з: проблем студентської сім'ї, їх причин, наслідків, гендерних стереотипів, методів діагностики проблем сім'ї, повноваження та послуг служб, організацій, які опікуються студентськими сім'ями, сутності, видів, форм, методів рекламування соціальних послуг, що надаються сім'ям, особливостей рекламування соціальних послуг сім'ям, права студентських і молодих сімей, сімей із дітьми. Ці знання є правовими, з теорії виховання і теорії соціальної педагогіки, соціальної роботи, менеджменту соціальних послуг, психології [5].

Вміння: формувати у студентів позитивну мотивацію до співпраці з фахівцями для розв'язання своїх проблем; стимулювати їх до роботи над проблемами; організовувати та проводити виховні заходи з підготовки до сімейного життя, формування усвідомленого і відповідального батьківства, подолання гендерних стереотипів; діагностувати проблеми студентської

сім'ї і допомагати в їх розв'язанні; налагоджувати співпрацю з іншими суб'єктами надання соціально-педагогічних послуг студентським сім'ям; планувати з ними спільну роботу; консультувати студентські сім'ї за їх проблемами; створювати умови для успішної соціальної адаптації студентських сімей до нового статусу та способу життя, реалізації прав кожного члена молоді сім'ї [5].

Такі вимоги є об'єктивними з огляду на те, що саме куратор є найближчим суб'єктом підтримки студентських сімей. Для його успішної роботи у заданому напрямі необхідні такі організаційно-педагогічні умови:

- цілеспрямована системна підготовка кураторів у ВНЗ на семінарах, курсах підвищення кваліфікації, стажуванні;
- координація та організація на рівні керівництва ВНЗ роботи зі студентською сім'єю з іншими суб'єктами соціально-педагогічної підтримки студентів (через угоди про співпрацю з ними);
- створення банку даних студентських сімей у ВНЗ, місті;
- активна соціальна реклама послуг студентським сім'ям у ВНЗ.

На основі викладеного можна зробити висновки:

1. Студентська сім'я потребує соціально-педагогічної підтримки, оскільки має значні проблеми у своєму функціонуванні, що пов'язані з самореалізацією, освітою, набуттям батьківської компетентності та життєвих умінь членами родини.

2. Соціально-педагогічна підтримка у ВНЗ передбачає комплекс соціально-педагогічних послуг куратора, заступника декана з виховної роботи, проректора з виховної роботи, студентського профспілкового комітету, студентських соціальних і психологічних служб, НДО у співпраці з ЦСССДМ у напрямі формування у студентської молоді позитивної моделі сімейного життя і сімейного виховання, відповідального батьківства; виявлення та допомоги у розв'язанні низки проблем життєдіяльності студентської сім'ї.

3. Вагома роль в організації процесу соціально-педагогічної підтримки сім'ям має належати кураторам студентських груп у ВНЗ, що потребує їх відповідної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зверева І. Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми і молоддю в Україні: теорія і практика : монографія / І. Д. Зверева. – К. : Правда Ярославичів, 1998. – 333 с.
2. Кравець В. П. Психофізіологічні та психолого-педагогічні аспекти формування усвідомленого батьківства : монографія / В. П. Кравець. – К. : Академія, 2001. – 244 с.
3. Лактионова Г. М. Теоретико-методические основы социально-педагогической работы с женской молодежью в условиях крупного города : дис. ... доктора пед. наук : / Галина Михайловна Лактионова. – К. : ІПППО, 1999. – 419 с.
4. Лодкина Т. В. Семейный социальный педагог : Теория и практика : учебно-методическое пособие / Т. В. Лодкина. – М. : «Русь», 1997. – 141 с.
5. Попович Г. М. Моделі соціальної політики і соціальної практики / Г. М. Попович // Науковий вісник УжНУ. – №3. – 2000. – С. 132–135.
6. Скоромна О. П. Студентська сім'я як об'єкт соціально-педагогічної діяльності / О. П. Скоромна // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2013. – №3. – С. 32–38.
7. Трубавіна І. М. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю : навчально-методичний посібник / І. М. Трубавіна. – К. : ДЦССМ, 2003. – 132 с.

УДК 37.064.1:372-053.4:50

С. Г. Саєнко, В. Ф. Живодьор

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

СПІВПРАЦЯ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ З РОДИНОЮ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО МОТИВОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ

У статті розкрито теоретичні підходи та визначено основні етапи роботи дошкільного закладу з родиною в процесі формування екологічно мотивованої діяльності дітей.

Ключові слова: *екологічне виховання, дошкільний навчальний заклад, діти дошкільного віку, екологія, природа, взаємодія дошкільного закладу і родини.*

Постановка проблеми. Сучасний етап взаємовідносин суспільства і природи характеризується як період загострення глобальних протиріч в системі «людина–навколишнє середовище». В таких умовах проблема людини і природи на сучасному етапі розглядається не тільки як природничо-історична, біологічна, але й як філософська, політична, соціальна і необхідною є координація дій усіх суміжних ланок освіти і виховання, зокрема дошкільного навчального закладу (ДНЗ) і сім'ї.

Про дбайливе ставлення до природи зазначено в Конституції України, Державній національній програмі «Освіта. Україна XXI століття», Законі України «Про дошкільну освіту». «Базовий компонент дошкільної освіти в Україні» визначає зміст знань дошкільників із різних сфер людської життєдіяльності. Зокрема, в означеному документі окреслено загальні підходи до формування особистості через сферу життєдіяльності в природі, екологічно мотивованої діяльності [1, 5].

За твердженням А. Коменського, правильне виховання має бути природовідповідним, тобто будуватися з урахуванням вікових особливостей дітей. Основним способом виховання любові до рідної природи є знання про неї. С. Русова вважала, що вихователі дошкільних закладів повинні добре знати рідну природу.

Людина, спілкуючись із природою, виховується духовно, оскільки природа є сильним фактором розвитку особистості. У свій час на це вказували великі педагоги К. Ушинський, Є. Водовозова, Є. Тихеева, про це ведуть мову й сучасні вітчизняні теоретики й практики освітньої галузі [5, 6].

Дослідниця Н. Кот довела необхідність спільної роботи дошкільного закладу та родини в процесі формування екологічно мотивованої діяльності дітей. Актуальні проблеми взаємозв'язку родини та дошкільного закладу у формуванні особистості дитини висвітлено у працях М. Іванової, В. Котирло, С. Ладивір, Л. Островської [4, 26].

Необхідність участі сім'ї обумовлена тим, що сімейні стосунки більш емоційні, а це важливо для екологічного виховання. Проте для цього потрібні єдині вимоги в роботі ДНЗ і родини, що передбачає повне розуміння завдань екологічного виховання вихователями і батьками, єдність мети й скоординованість дій учасників навчально-виховного процесу дошкільного закладу в цілому. Зміст, форми і методи екологічного виховання в родині залежать від загальної культури членів родини, їхньої екологічної освіти.

Відзначимо, що питання щодо формування в дітей дошкільного віку екологічно мотивованої діяльності розглядалися в дослідженнях В.Грицовой, Н. Кондратьєвої, З. Плохій, І. Хайдурової та ін. У працях означених науковців ставленню до природи визначається як бережне, турботливе, гуманне, позитивне [5, 5].

Формування екологічно мотивованої діяльності дітей дошкільного віку передбачає наявність необхідних знань, поглядів і суджень. Перш ніж дитина розпочне якусь діяльність, вона повинна набути знання про сутності, цілі і завдання цієї діяльності, способи і засоби досягнення цієї мети та умови, необхідні для досягнення успіху в цій діяльності.

Мета статті – визначити шляхи взаємодії дошкільного навчального закладу та родини в процесі формування екологічно мотивованої діяльності й екологічного виховання дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи родину як основне джерело формування особистості, К. Ушинський звертав особливу увагу на рівень педагогічної освіченості батьків. Докорінне поліпшення виховання в сім'ї – це велика школа моральності, де діти засвоюють важливу науку батьків [3].

Ми погоджуємось із думкою науковців про те, що необхідність залучення родини до процесу формування екологічно мотивованої діяльності дітей та їх екологічного виховання зумовлена кількома причинами:

- родина володіє значним потенціалом щодо підготовки дітей до контактів з довкіллям (найголовніше, що є в сім'ї й що так важко відтворити в дошкільному закладі, – це універсальність родинного спілкування);
- необхідність взаємодії дошкільного закладу та родини зумовлена як недостатнім рівнем екологічного виховання педагогів і членів родини (що проводиться відособлено один від одного), так і потребою корегувати негативні впливи на дитину життєвих умов і виховання в родині, використовувати її позитивні потенційні можливості [2, 5].

Разом із тим, практика показує, що сучасний дошкільний навчальний заклад проводить певну роботу з родинами щодо формування екологічно мотивованої діяльності дітей, але здійснюється вона не систематично.

Для ефективної співпраці ДНЗ з родиною в процесі формування екологічно мотивованої діяльності дошкільників необхідним є: уточнення та розширення обсягу знань дітей дошкільного віку про світ природи, формування позитивних почуттів до неї, проведення навчальних курсів для вихователів із питань екологічного виховання дітей, визначення змісту і найбільш ефективних форм роботи дошкільного навчального закладу та родини в процесі формування екологічно мотивованої діяльності дітей.

Вивчення наукових джерел з піднятої проблеми дозволяє стверджувати, що ефективність процесу формування екологічно мотивованої діяльності та екологічного виховання дошкільників можна забезпечити, використовуючи логічно сплановану, поетапну систему роботи закладу [4].

Так, на першому етапі перед вихователями і родиною має бути поставлено єдину мету: викликати в дітей емоційно-позитивні й естетичні переживання до об'єктів природи, сформувати уявлення про тварин, рослин, як про живі істоти, життя яких залежить від споживання їжі, води та якісного їхнього складу: давати дітям знання про рослини, які ростуть в саду, в лісі, біля дороги і на городі; про рослини, що занесені до Червоної книги; прагнути засвоєння дітьми правил поведінки у докiллі з рослинами. Батьки мають бути активними учасниками під час проведення занять на екологічну тематику. Особлива увага має бути приділена формуванню в дітей гуманістичних почуттів, заснованих на здатності співчувати, бути чуйним до всього живого, а також набуттю ними знань про необхідні умови для існування живих об'єктів.

Основним завданням другого етапу є ознайомлення дітей із потребами в повітрі та якісним його складом, а також необхідністю людей, рослин і тварин задовольняти цю потребу. Важливо, щоб діти усвідомили: завданням людини є зберегти чистоту природного середовища. Спочатку дітей необхідно навчити визначати чисті і забруднені повітря і воду. Цю ж роботу також повинні проводити вдома й батьки (разом із дітьми аналізувати, де легше дихати людині: на кухні чи на балконі; яке повітря потрібне для дихання, тощо).

Основним завданням третього етапу спільної роботи дошкільного навчального закладу та родини повинно стати ознайомлення дітей із залежностями, які існують між живою (рослини, тварини) та неживою (температура повітря, землі, води) природою.

Четвертий етап є підсумком спільної роботи дошкільного навчального закладу та родини, мета якого – ознайомити дітей із залежностями, що існують між об'єктами природи, навчити встановлювати прямі та зворотні зв'язки, а також закріпити з дітьми правила поведінки на природі.

Висновки. Необхідними шляхами в досягненні ефективності екологічного виховання та формування екологічно мотивованої діяльності дошкільників можуть бути: поглиблена робота з педагогами з питань екологічного виховання; педагогічне керівництво діяльністю родини в процесі формування екологічно мотивованої діяльності дітей; пошук нових ефективних форм взаємодії у роботі з родиною з даної проблеми [3, 12].

Така система знань забезпечує успішність в роботі, навчила дітей бути небайдужими до природи, заклала основи екологічної свідомості, поведінки і етики. Для навчання дошкільнят самостійно пізнавати природу педагоги разом з батьками застосовують різні методи: педагоги і батьки разом з дітьми спостерігають сезонні зміни у природі, систематизують низку нескладних дослідів. Усі заходи з екологічного виховання батьки дітей проводять й вдома, під час прогулянки, родинних мандрівок тощо.

Отже, співпраця дошкільного навчального закладу з родиною допомагає дошкільникам розкрити деякі таємниці навколишнього світу і сприяє формуванню екологічних знань та формуванню екологічно мотивованої діяльності дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні, Закон України «Про дошкільну освіту», Конституція України та ін. – Харків : Школа, 2012. – 247 с. – (Збірник нормативних документів. Серія : «Дошкільна освіта»).
2. Добровольський В. Екологічні знання : навч. посіб.] / В. Добровольський – К. : Професіонал, 2005. – 304 с.
3. Кот Н. Спільна робота дошкільного закладу та сім'ї з екологічного виховання / Н. Кот // Дошкільне виховання. – № 4. – 2011. – С. 12–14.
4. Плохій З. Виховання екологічної культури дошкільників : метод. посіб.]/ З. Плохій – Тернопіль : Богдан, 2009. – 175 с.
5. Яришева Н. Збережемо багатство довкілля / Н. Яришева // Дошкільне виховання. – 2010. – № 3. – С. 5–6.

І. В. Силка

*Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка***ФОРМИ ДЕІНСТИТУАЛІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ОПІКИ ДІТЕЙ В УКРАЇНІ**

У статті представлено аналіз існуючих форм соціальної опіки дітей в Україні, передусім деінституалізації.

Ключові слова: діти, сирітство, опіка та піклування, усиновлення, прийомна сім'я, деінституалізація, дитячий будинок сімейного типу.

Постановка проблеми. Останнім часом у нашій державі багато уваги приділяється соціальному захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. І не даремно, адже майбутнє кожної держави великою мірою залежить від її спроможності відтворювати себе у майбутніх поколіннях.

Чисельність здорових, щасливих дітей впливає на перспективи розвитку населення, неперервність зміни поколінь, тобто на все, що найповніше характеризує перспективи демографічного становища.

Діти – це особлива соціально-демографічна група населення, яка має не тільки визначені законом вікові межі (за Конвенцією ООН про права дитини – від народження до 18 років), а й свої специфічні потреби, інтереси та права [1, 179].

За офіційною статистикою в Україні загальна кількість дітей – сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування складає 100679 осіб [6, 102].

Сирітство – це соціальне явище, зумовлене наявністю в суспільстві дітей, батьки яких померли, а також дітей, котрі залишилися без піклування батьків внаслідок позбавлення останніх батьківських прав або визнання їх у встановленому порядку недієздатними, такими, які зникли безвісті [3, 94].

Дослідження ЮНІСЕФ, проведене у 2011 році, виявило, що кількість біологічних і соціальних сиріт збільшилась у 1,5 рази. Родичі піклуються приблизно про 61600 біологічних та соціальних сиріт. Інші (не всиновлені чи без опіки/піклування), перебувають у державних інституціях, де позбавлені виховного впливу сім'ї [6, 102].

Аналіз актуальних досліджень. У період трансформації суспільного устрою в Україні з'явилася низка праць, присвячених соціальній опіці над дітьми (О. Антонова-Турченко, С. Бадора, Л. Волинець, Т. Завгородня, А. Капська, Н. Лисенко, Д. Мажец, І. Пеша, Б. Ступарик, Ю. Якубова та ін.), в яких феномен соціального сирітства аналізується з різних соціальних та психолого-педагогічних позицій. Особливу увагу в них приділено вивченню наукового змісту та форм соціальної підтримки дітей-сиріт і дітей, які залишилися без батьківського піклування, захисту прав дитини як соціально-педагогічної проблеми. Технології створення та функціонування прийомної сім'ї як альтернативної форми опіки, а також психологічні аспекти перебування дитини в таких сім'ях описали Г. Бевз, В. Кузьмінський, О. Нескучаєва, І. Пеша. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю, зокрема і з дітьми-сиротами, висвітлені у працях І. Зверєвої, Г. Лактіонової, І. Пінчук. Соціально-педагогічна діяльність у державних інституціях опіки відображена М. Галагузовою, І. Дементьєвою, І. Зверєвою, А. Капською, Л. Марадахаєвим, Ф. Мустаєвою, Л. Нагавкіною, Л. Нікітіною, Р. Овчаровою, Л. Оліференко, С. Пальчевським, В. Сорочинською, Ю. Чернецькою, М. Шакуровою, В. Шкуркіною та іншими.

Міжнародний досвід державної соціальної опіки над дітьми засвідчує поступову відмову розвинених країн світу від інтернатних форм утримання дітей, позбавлених батьківського піклування, орієнтацію на розробку і формування інноваційних форм опіки, передусім активного розвитку набуває деінституалізація.

Мета статті – проаналізувати існуючі форми соціальної опіки дітей в Україні, передусім, деінституалізації.

Виклад основного матеріалу. У педагогіці опіку розглядають як засіб захисту прав та інтересів неповнолітніх, які не досягли 15 років і залишилися без батьківського піклування, а також повнолітніх осіб, визнаних судом недієздатними внаслідок душевної хвороби або недоумства [4, 55].

Поруч із визначенням дефініції опіки у словниках та соціально-педагогічних працях пропонується пояснення термінів, які можна вважати синонімами. Зокрема, опікування, «піклування про», «догляд за», нагляд,

опікунство, турбота, доглядання, захист. Наприклад, піклування – одна з правових форм захисту особистих і майнових прав та інтересів громадян.

Сучасне українське законодавство передбачає такі види піклування: піклування над неповнолітніми особами віком від 15 до 18 років, які внаслідок смерті або хвороби батьків, позбавлення їх батьківських прав чи з інших причин залишилися без батьківського піклування; піклування над неповнолітніми громадянами, визнаними судом обмежено дієздатними внаслідок зловживання спиртними напоями або наркотичними засобами; піклування над особами, які за станом здоров'я не можуть самотійно захищати свої права і виконувати свої обов'язки [4, 55].

Відбувається розмежування понять «опіка» і «піклування». Зокрема опіка встановлюється над неповнолітніми до 14 років. Піклування встановлюється над неповнолітніми віком 14-18 років. Опіка і піклування призначаються за місцем проживання дитини або її опікуна [4, 56].

В Україні процес деінституціалізації дітей-сиріт, дітей позбавлених батьківського піклування, розпочався з 2006р. Він передбачає упровадження комплексу дій по виведенню дітей із державних установ піклування з метою створення умов для виховання та розташування дітей поза закладами інтернатного типу [2].

Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури дозволяє встановити, що деінституалізація – це процес, альтернативний тривалому утриманню людей (душевних хворих, правопорушників, дітей) у великих стаціонарних закладах різного типу. Головний принцип подібного підходу – надати людині право знаходитися за межами стаціонарів, вести нормальний спосіб життя і жити настільки незалежно, наскільки вона здатна. Основними елементами деінституалізації визнано: 1) прагнення позбутися стаціонарів як закладів утримання і піклування; 2) організація відповідних альтернативних форм утримання і піклування за місцем проживання з метою розміщення, лікування, професійної підготовки, навчання і реабілітації осіб, яких немає необхідності утримувати в стаціонарах; 3) покращення умов догляду і лікування за місцем проживання тих, кого раніше прийнято було розміщувати в стаціонарах [8].

Міжнародні експерти у сфері захисту дитинства зазначають, що процеси деінституалізації, які сьогодні тривають в Україні і в інших країнах СНД та Східної Європи, – це синонім докорінної перебудови традиційної системи соціального захисту вразливих сімей і дітей. Численні дослідження стану розвитку подібних процесів у Данії, Великій Британії, США, Норвегії, Швеції визнають низьку ефективність інституційного догляду і необхідність деінституалізації [5].

Політику деінституалізації визнано необхідною умовою ефективного реформування соціальної сфери, зниження сирітства, удосконалення механізмів державного врегулювання модернізації інституційної складової системи опіки, яка включає в себе формування позитивної суспільної думки, відпрацювання зв'язків з громадою, врахування індивідуальних потреб дітей та розширення альтернативних форм допомоги сім'ям.

Ефективними формами деінституалізації в Україні є усиновлення дітей сиріт і влаштування дітей позбавлених батьківського піклування у дитячі будинки сімейного типу та прийомні сім'ї.

Дитячий будинок сімейного типу – це окрема сім'я, що створюється за бажанням подружжя або окремої особи, яка не перебуває у шлюбі. Така сім'я бере на виховання і спільне проживання не менше 5 дітей-сиріт або дітей, позбавлених батьківського піклування [3, 106].

Основним показником ефективності існування такої форми державної опіки над дітьми-сиротами як дитячі будинки сімейного типу є те, що діти, позбавлені піклування власної родини, знаходять сімейний затишок, батьківську опіку, оточення братів та сестер, повертаються у природно необхідне для нормального розвитку особистості середовище – сім'ю [7, 78].

Прийомна (фостерна) сім'я – це сім'я, яка добровільно взяла з закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, від 1 до 4 дітей для виховання і спільного проживання. Загальна кількість рідних та прийомних дітей у родині не повинна перевищувати п'яти осіб [1, 185].

Це одна з найбільш вдалих для розвитку та виховання дитини форм влаштування через те, що дитина проживає у сім'ї, відвідує звичайний дитячий дошкільний заклад, загальноосвітню школу, знає свій родовід.

Вона оточена турботою та увагою близьких людей. Практика свідчить, що досить часто родичі дітей, чиї батьки померли, позбавленні батьківських прав, знаходяться у місцях позбавлення волі тощо, мають бажання залишити дитину в сім'ї.

Висновки. Отже, ми можемо говорити про те, що формування альтернативних форм соціальної опіки над дітьми-сиротами і дітьми, позбавленими батьківського піклування, є закономірним явищем, що стимулюється вимогами суспільства. І саме вимушена необхідність продовження суспільної турботи про дитину, котра через різні причини втратила батьків, утворилася протягом розвитку соціальних відносин у формі соціальної виховної опіки, яка практикується через сімейні та інституціональні форми опіки, але продовжує стосуватись насамперед сім'ї, родинних взаємостосунків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Введення у соціальну роботу : навч. посіб. / [І. М. Грига, Д. В. Полтавець, Т. В. Семігіна та ін.] – К. : Фенікс, 2001. – 288 с.
2. Доля І. С. Упровадження ефективних форм виховання в системі державної та сімейної опіки: міжнародний досвід та уроки для України. [Електронний ресурс] / І. С. Доля. – Режим доступу:
<http://old.niss.gov.ua/monitor/March08/04.htm>.
3. Капська А. Й. Соціальна робота: навчальний посібник / А. Й. Капська. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 328 с.
4. Комар І. Зміст поняття «опіка» в українських та зарубіжних соціально-педагогічних дослідженнях / І. Комар. Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Вип. LVIII. – Ч. II. – Слов'янськ : СДПУ, 2011. – 243 с.
5. Мордань О. Міжнародна практика реформування державної системи опіки: досвід для України / О. Мордань. // Державне управління та місцеве самоврядування. Збірник наукових праць. Вип. №2(13) – 2012. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Dums/2012_2/12mooodu.pdf.
6. Омельченко В. В. Соціальна робота з опікунською сім'єю на сучасному етапі / В. В. Омельченко. // Науковий пошук молодих дослідників. Зб. наук. праць студентів. – №8. – Луганськ: Видавництво ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. – С. 101–105.
7. Пеша І. В. Дитячі будинки сімейного типу як особлива форма сімейної опіки над дітьми-сиротами, позбавленими батьківського піклування / І. В. Пеша // Український соціум. – № 1 (2). – 2003. – С.72–80.
8. Понятійно-термінологічний словник з соціальної роботи [Електронний ресурс] / За ред. Козубовської І. І., Мигович І. І. – Режим доступу:
<http://inpos.com.ua/179>.

К. Товстолиткіна

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

ІСТОРИЧНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З НЕПОВНОЛІТНИМИ ЗАСУДЖЕНИМИ У ВІТЧИЗНЯНИХ СПЕЦІАЛЬНИХ ВИХОВНИХ УСТАНОВАХ

У статті з'ясовано наукові підходи до визначення сутності та специфіки поняття «неповнолітній засуджений» у психолого-педагогічних дослідженнях. Зроблено історичний аналіз розвитку соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими у вітчизняних спеціальних виховних установах.

Постановка проблеми. Курс на інтеграцію до Європейського Союзу вимагає від України докорінного реформування й приведення у відповідність з міжнародними та європейськими стандартами всіх сфер суспільного життя, зокрема й спеціальної виховної системи, що передбачає, передусім, наукове обґрунтування нової мети, упровадження інноваційного змісту, форм і методів роботи із засудженими на основі принципів гуманізму, педагогізації та соціальної переорієнтації процесів призначення, виконання й відбування покарань. У зв'язку з цим особливого значення й актуальності в контексті нової кримінально-виконавчої політики України набуває проблема соціально-педагогічної роботи із засудженими у спеціальних виховних установах як відносно новий напрям досліджень у сучасній соціально-педагогічній теорії та практиці, спрямований на пошук ефективних шляхів ресоціалізації засуджених соціально-педагогічними засобами.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми визначення характерних особливостей, структури, змісту, соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими у вітчизняних спеціальних виховних установах було висвітлено в історико-правових (О. Анатольєва, М. Батчаєва, Л. Голиш, І. Диптан, П. Лихолат, О. Пташинський, В. Россіхін, В. Тимофєєв, Д. Ягунов та ін.) й історико-педагогічних (С. Бадьора, В. Виноградова-Бондаренко, О. Караман, О. Кісіль, П. Середа, С. Харченко, В. Шпак та ін.) дослідженнях. Правові засади соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими, визначення

їхнього соціально-правового статусу розглянуто в працях таких науковців, як І. Богатирьов, Т. Гончар, В. Прусс, В. Пуйко, В. Стаднік, Д. Ягунов та ін. Водночас означені дослідження не розкривають історичного аналізу соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими у вітчизняних спеціальних виховних установах.

Мета статті – з'ясувати наукові підходи до визначення сутності та специфіки поняття «неповнолітній засуджений» у психолого-педагогічних дослідженнях. Здійснити історичний аналіз розвитку соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими у вітчизняних спеціальних виховних установах.

Виклад основного матеріалу. Сучасне суспільство дедалі більше визнає високу конструктивну роль соціально-педагогічної теорії та практики, оскільки вони є дієвим інструментом «реконструкції» дезадаптованої особистості.

Неповнолітні засуджені – категорія дезадаптованих дітей, яка завжди супроводжувала суспільство з часів його зародження, проте була включена до об'єктів сучасної соціально-педагогічної роботи зовсім недавно, з прийняттям на початку 2000-х років нових кримінальних і кримінально-виконавчих кодексів пострадянськими країнами. З того часу процес розбудови кримінально-виконавчих систем незалежних країн спрямований на досягнення однієї загальної мети: зробити пенітенціарну систему не тільки каральною, але й гуманною, соціально орієнтованою [1; 3; 4].

На основі аналізу психолого-педагогічної, історичної літератури нами визначено періодизацію історичного розвитку соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими у вітчизняних спеціальних виховних установах [1; 2; 4]. Виділено чотири етапи цього процесу: репресивний, філантропічний, соціально-реабілітаційний, реформаторський.

Перший історичний етап розвитку соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими – репресивний і визначено його хронологічні межі від найдавніших часів до кінця XVII століття. Наприклад, у російському законодавстві тільки в другій половині XVII ст. уперше згадувалося про те, що малолітні на рівні з божевільними не повинні підлягати покаранню, і лише завдяки наказу Катерини II від 1763 року

особи до 17-річного віку позбавлялися такої жорстокої розправи, як страта батогом, одного удару якого вже вистачало для смерті дитини. Крім того, якщо використовувалося пом'якшене покарання, воно не мало жодного відношення до турботи про неї, а лише мало демонстративний характер [2; 5].

При правлінні Петра I, який взяв курс на європеїзацію держави, був навіть виданий у 1689 році проект «Про влаштування шпиталів за європейськими зразками». Цей документ уперше містив визначення соціально занедбаних і безпритульних дітей та вимагав навчання їх грамоті й професії для народної користі. Однак він суттєво не вплинув на поліпшення статусу дітей із порушеннями поведінки в суспільстві та не сприяв практичному впровадженню ідей щодо їх навчання й виховання.

Другий етап еволюції вітчизняної кримінально-виконавчих систем Ю. Чакубаш називає кримінально-виконавчою індустріальною формацією, яка закономірно розвивається на основі попередньої. Вона виникає в період бурхливого розвитку капіталістичних відносин, мануфактурного виробництва й механізації праці, що дає можливість отримувати значний прибуток від експлуатації малодосвідчених працівників – в'язнів, до обов'язків яких входить виконання простих механічних дій з обслуговування машин [2, 178]. Громадськість поступово почала усвідомлювати, що покаранням, яке здатне призводити до мук і фізичних страждань, не можна виправити малолітнього злочинця, як вважалося раніше. У тюрмі (не без участі дорослих) вони перетворювалися на досвідчених злодіїв, а фізичне покарання ще більше озлоблювало їх. Поступово назрівала необхідність організації спеціальної виховної роботи з неповнолітніми правопорушниками для повернення їх до законослухняної поведінки в суспільстві. Першим закладом, створеним виключно для перевиховання неповнолітніх правопорушників, вважається «Будинок для виправлення і виховання малолітніх злочинців». Це й дало початок планомірній цілеспрямованій соціально-педагогічній діяльності з перевиховання й виправлення дітей-правопорушників.

Таким чином, описаний нами другий, філантропічний етап, розвитку соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими у вітчизняних

пенітенціарних закладах можна вважати новаторським і дуже продуктивним щодо зміни суспільством поглядів на систему виконання покарань, а також фундаментом сучасного змісту процесів виправлення, перевиховання й ресоціалізації неповнолітніх злочинців.

Третій етап розвитку пенітенціарних соціально-педагогічних ідей у роботі з неповнолітніми засудженими охоплює, на наш погляд, період з початку XX століття до 1991 року й визначається дослідниками як «формація соціальної реабілітації» (Ю. Чакубаш) [2], «соціально-педагогічний етап» (В. Шпак) [5] тощо.

Найвідомішими трудовими колоніями для неповнолітніх злочинців і безпритульних в Україні були Полтавська ім. М. Горького та Харківська ім. Ф. Дзержинського, начальником якої у листопаді 1927 року було призначено А. Макаренка. Виховання в колективі й через колектив – центральна ідея його педагогічної системи. На його думку, впливати на особистість можна, впливаючи на колектив, членом якого є ця особистість. Цей принцип він називав «принципом паралельної дії». Основним законом колективу А. Макаренко вважав «закон руху колективу»: колектив завжди повинен жити напруженим життям, прагненням до певної мети. Це положення-принцип він називав «системою перспективних ліній».

Наступний, четвертий, етап розвитку соціально-педагогічної думки в історії пенітенціарної системи, елементом якої є кримінальна відповідальність неповнолітніх, можна назвати реформаторським (Н. Калашник, Д. Ягунов, О. Беца та ін.) [1, 146]. Хронологічними межами цього етапу можна вважати період з 1991 року, часів набуття Україною статусу незалежної держави, до сучасності.

Висновки. Таким чином, здійснюючи історичний аналіз проблеми соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими у спеціальних виховних закладах, ми виділили чотири етапи її розвитку. Перший, репресивний етап, охоплює період з найдавніших часів до кінця XVII ст. і характеризується каральним, репресивним змістом виконання кримінального покарання неповнолітніх засуджених. Другий, філантропічний етап, охоплює XVIII та XIX ст., коли на основі благодійницької діяльності відбувається зародження й розвиток гуманістичних соціально-педагогічних ідей у

вітчизняній пенітенціарній системі. Третій, соціально-реабілітаційний етап (з початку XX ст. до 1991 року) – епоха становлення нової філософії покарання, заснованої на принципах добра й гуманності; розвитку теорії та практики соціально-педагогічної реабілітації злочинців шляхом надання шкільної та професійної освіти, морального й соціального виховання, організації гуманного суспільного середовища, запобігання катуванням і нелюдському поводженню з ув'язненими, державної та громадської підтримки осіб після звільнення їх із місць позбавлення волі, що розвивалася в зарубіжних країнах протягом усього XX століття, а в Україні почалася на початку XX століття (діяльність А. Макаренка), зникла та знов відродилася на пострадянському просторі після прийняття в кожній незалежній державі власних Конституцій, Кримінальних і Кримінально-виконавчих кодексів. Четвертий етап – реформаторський – розпочався у 1991 році з набуттям України статусу незалежної держави, прийняттям нових Кримінального та Кримінально-виконавчого кодексів як етап реформування пенітенціарної системи, що ґрунтується на педагогічних закономірностях, принципах, засобах і методах впливу на засуджених, знаннях їх індивідуальних і типологічних особливостей; принципово нових ідеях педагогіки співробітництва, взаємодії із соціальним середовищем, гуманізації процесу виконання покарань з метою ресоціалізації злочинців та реінтеграції їх у суспільство.

ЛІТЕРАТУРА

1. Соціальна робота в Україні : навч. посіб. / [Зверева І. Д., Безпалько О. В., Харченко С. Я. та ін.] ; за ред. І. Д. Зверєвої, Г. М. Лактіонової. – К. : Центр навч. л-ри, 2004. – 256 с.
2. Чакубаш Ю. В. Системний підхід як основний метод розбудови теорії еволюції кримінально-виконавчих систем / Ю. В. Чакубаш // Проблеми пенітенціарної теорії і практики. – 2001. – № 6. – С. 177–184.
3. Шакурова М. В. Методика и технология работы социального педагога : учебное пособие для студентов высш. пед. учебных заведений / М. В. Шакурова. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
4. Шпак В. П. Реабілітаційна діяльність зарубіжних і вітчизняних виправно-виховних закладів XIX – початку XX ст. : монографія / В. П. Шпак. – Полтава : АСМІ, 2005. – 336 с.
5. Шпак В. П. Теоретичні та практичні засади реабілітаційної діяльності виправно-виховних закладів в Україні (XIX – початок XX ст.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Валентина Павлівна Шпак. – Полтава, 2006. – 500 с.

РОЗДІЛ V. ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ: ПОШУКИ ІННОВАЦІЙНИХ РІШЕНЬ

УДК 159.9:316.454.52:316.483:316.356.2

Г. В. Антонова

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

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА СПІЛКУВАННЯ ТА ОСНОВНІ ЧИННИКИ КОНФЛІКТІВ У МОЛОДІЖНИХ СІМ'ЯХ ТА СІМ'ЯХ СЕРЕДЬНОГО ПОДРУЖНЬОГО ВІКУ

У статті проаналізовано психологічні особливості спілкування в сім'ях. Представлено узагальнену класифікацію-характеристику типів сімей згідно з віком подружжя. Розкрито основні причини конфліктів у сім'ях. Особливу увагу приділено підходу Т. В. Андрєєвої.

Постановка проблеми. Важливу роль для розвитку особистості та суспільства в цілому відіграє сім'я. Конструктивні та міцні стосунки починають формуватися ще на етапі створення. Подальше взаєморозуміння та продуктивна взаємодія членів родини визначається саме в цей час. Ще одним важливим етапом ґенезу сім'ї є етап, коли подружжя прожило в шлюбі уже від 3 до 10 років. Саме цей період вважається найкритичнішим і саме на нього припадає найбільша кількість розлучень. Отже, перші три типи сімей – молодіжна, молода та середнього подружнього віку – є найбільш вразливими і потребують розвитку в партнерів вміння правильного спілкування з усіма членами родини.

Мета статті – охарактеризувати психологічні особливості спілкування у молодіжних сім'ях та сім'ях середнього подружнього віку. Теоретично обґрунтувати проблеми, які виникають в сім'ях у процесі спілкування.

Виклад основного матеріалу. Сім'я – осередок суспільства (мала соціальна група), найважливіша форма організації особистого побуту, заснована на подружньому союзі та родинних зв'язках – взаєминах між чоловіком і дружиною, батьками і дітьми, братами і сестрами та іншими родичами, які живуть разом і мають спільне господарство [8;9].

Автори виділяють різні типи сімей, в залежності від характеристики, яку покладають в основу власної типології. Це і кількість шлюбних партнерів, кількість батьків та кількість дітей, вік подружжя, стиль взаємодії та спілкування та ін. [2; 5; 8; 9]. У нашій статті ми спираємось на узагальнену класифікацію-характеристику типів сімей згідно з віком подружжя, складену Л. Е. Орбан-Лембрик [2] (див. табл.1).

Таблиця 1

Типологія сімей (за Л. Е. Орбан-Лембрик)

Ознака	Тип сім'ї	Загальна характеристика
Вік подружжя	Молодіжна	Сім'я, яка тільки створилася, оформилася. Нормальним явищем є атмосфера ейфорії.
	Молода	Сім'я, яка має перший досвід прозаїчного спільного побуту, зустрілась з першими несподіваними перешкодами. В молодій сім'ї, яка чекає дитину, помітно зміцнюються стосунки, з'являється турботливість подружжя один про одного.
	Середнього подружнього віку	Переважно сім'ї від трьох до десяти років спільного подружнього життя. Вважається, що це найкритичніший період спільного проживання, адже саме тоді з'являється нудьга, одноманітність стереотипів у стосунках подружжя. Починаються розгоратися конфлікти. За статистикою на цей період припадає більшість розлучень.
	Старшого подружнього віку	Це сім'ї, які прожили спільно десять – дванадцять років. Морально-психологічний клімат тут залежить від матеріального достатку, духовного багатства членів родини, взаємної поступливості, збігу потреб, інтересів тощо.
	Літня	Сім'я, яка прожила спільно не один десяток років. Цей різновид сімей виникає після того, як вступили до шлюбу їхні діти. У подружжя з'являються нові ролі (бабуся, дідусь), нові функції та обов'язки.

До конфліктів в сім'ї призводять різноманітні чинники. Сучасна дослідниця проблем сім'ї Т.В. Андрєєва, спираючись на праці В. О. Сисенко, причини всіх подружніх конфліктів поділяє на три великі категорії:

1) конфлікти через несправедливий розподіл праці (різне поняття прав та обов'язків);

2) конфлікти через незадоволення яких-небудь потреб;

3) сварки через нестачу виховання [1].

Стосовно першої причини авторка наголошує, що головним у розподілі сімейних обов'язків є саме узгодженість. Пошук цієї узгодженості може бути сполучений з конфліктами. Чоловік і дружина можуть очікувати від подружнього життя дуже різного і по-різному уявляти своє сімейне життя. При цьому чим більше ці уявлення не співпадають, тим менш міцною буде сім'я і тим більше в ній виникає небезпечних для неї ситуацій.

Ми також поділяємо точку зору цієї авторки щодо важливості зв'язку очікувань і уявлень партнерів і тих потреб, які подружжя хотіли б задовольнити у шлюбі. Якщо уявлення партнерів не збігаються, то і потреби знаходяться у взаємній неузгодженості: один член подружжя прагне задовольнити зовсім не ті потреби, які є актуальними для іншого, і відповідно, чекає від нього задоволення тих власних потреб, які він задовольняти не збирається. Як зазначає Т. В. Андрєєва, така неузгодженість переходить спочатку в прихований, а потім – і у відкритий поведінковий конфлікт, коли один з подружжя з його очікуваннями і потребами стає перешкодою для задоволення бажань, намірів й інтересів іншого.

Дуже важливою з точки зору проблематики нашого дослідження є ще одна ідея цієї дослідниці щодо того, що саме налагодження конструктивного спілкування є наріжним каменем гармонійності подружніх стосунків. Авторка наводить у своїй праці дані опитування 266 американських сімейних консультантів, які свідчать, що в 9 з 10 сімейних пар, які звертаються за допомогою виявляються складності в спілкуванні. Всі проблеми розташувалися наступним чином:

- труднощі комунікації – 86,6%;
- проблеми, пов'язані з дітьми і їх вихованням – 45,7%;
- сексуальні проблеми – 43,7%;
- фінансові проблеми – 37,2%;
- дозвілля – 37,6%;

- відносини з батьками – 28,4%;
- подружня невірність – 26,6%;
- домашнє господарство – 16, 7%;
- фізичні образи – 15,7%;
- інші проблеми – 8,0%[1].

Окрім цих причин різні автори виділяють й інші причини конфліктів подружжя. Це й більш розширені класифікації причин з урахуванням помилок, які подружжя часто допускають [6; 7].

Серед важливих чинників конфліктної поведінки партнерів у молодіжних сім'ях та сім'ях середнього подружнього віку є наявність у членів подружжя виражених акцентуацій характеру. А. Є. Лічко виділив такі типи акцентуацій характеру, які впливають на спілкування: гіпертимний тип, циклоїдний тип, лабільний, сенситивний типи, а також психастенічний, шизоїдний, епілептоїдний типи, істероїдний, нестійкий, паранойяльний та конформний типи. Окрім цих типів учений виокремив змішаний тип акцентуацій характеру, який поєднує в собі ознаки декількох типів [3; 4]. Виходячи з поглядів ученого, якщо акцентуації характеру партнерами по спілкуванню не враховуються, це негативно впливає на ефективність подружньої комунікації, призводить до збільшення кількості і тривалості конфліктів, підсилює імовірність розлучення.

Висновки. Проблема сім'ї досліджувалася різними вченими в галузі психології, але, як свідчить практика, й досі залишається багато невирішених питань. Одним з таких питань є проблема ефективності спілкування в сім'ї, на що вказують статистичні дані різних досліджень, зокрема – Т. В. Андрєєвої, Е. Г. Ейдемільера, В. В. Юстіцкіс та ін. Результати проведеного нами теоретичного аналізу проблеми показали, що головною причиною конфліктів є невміння партнерів налагоджувати спілкування. З такою проблемою стикається не тільки подружжя, яке тільки створило сім'ю, а також і те, яке перебуває в шлюбі вже понад три роки і переживає кризовий стан. Найвагомішими чинниками подружніх конфліктів виступають різні поняття прав та обов'язків партнерами, а також – невідповідність очікувань і уявлень і тих потреб, які подружжя хотіли б задовольнити у шлюбі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Т. В. Семейная психология: Учеб.пособие / Т. В. Андреева. – СПб. : Речь, 2004. – 244 с.
2. Ануфрієва Н. М. Соціальна психологія : навч. посібник / Н. М. Ануфрієва, Т. М. Зелінська, Н. О. Єрмакова. – К. : Каравела, 2011. – 296 с.
3. Леонгард К. Акцентуированные личности / К. Леонгард // Пер. с нем. – К. : Вища школа, 1981. – 390 с.
4. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. – изд. 2-е доп. и перераб. – Л. : Медицина, 1983. – 256 с.
5. Основы психологии семьи и семейного консультирования : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / [Под общ. ред. Н. Н. Посысоева]. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 328 с.
6. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования. / [Под ред. Е. Г. Силаева]. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 96 с.
7. Хеллингер Б. Порядки любви: Разрешение семейно-системных конфликтов и противоречий / Б. Хеллингер. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 400 с.
8. Эйдемиллер Э. Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия : учеб. пособие для врачей и психологов / Э. Г. Эйдемиллер, И. М. Добряков, И. М. Никольская. – СПб. : Речь, 2003. – 336 с.
9. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. – 4-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 672 с.

УДК 159.9:316.621:316.622

Г. С. Бардакова

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

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

У статті проаналізовано психологічні особливості прояву копінг-стратегій у підлітковому віці. Наводиться характеристика поняття «копінг-стратегії» та їх класифікація. Розкриваються концепції та підходи до тлумачення особливостей копінг-стратегій у вітчизняній та зарубіжній літературі.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день дослідження копінг-поведінки тільки починають розвиватися в різних прикладних аспектах психологічної науки. Однак уже зараз учені, що займаються проблемами поведінки особливу увагу приділяють пошуку причин і виявленню механізмів оптимальних форм реагування й подолання ситуацій людиною в умовах невизначених соціальних умов життя.

Мета статті – подати результати теоретичного аналізу психологічних особливостей копінг-стратегій у підлітковому віці.

Виклад основного матеріалу. «Копінг» – порівняно молоде поняття в психології, що є цілим напрямом нових досліджень у науці, як серед закордонних, так і серед вітчизняних учених. У психологічній літературі (В. А. Бодров, Л. І. Дем'яній, О. Р. Ісаєва, О. В. Лібіна, С. К. Нартова-Бочавер та ін.) термін копінг подають як адаптивну «переборювальну» поведінку або «психологічне подолання» [6, 262].

Першим, хто використав термін «coping», був Л. Мерфі (1962), хоча сам термін був введений А. Маслоу (1987 р.). Він досліджував способи подолання дітьми вимог, висунутих кризами розвитку. До них відносилися активні зусилля особистості, спрямовані на оволодіння важкою ситуацією або проблемою. Термін «coping» при цьому розуміється як прагнення індивіда вирішити певну проблему [3, 9].

С. Фолкман і Р. Лазарус у своїй праці віднесли стратегії до проблемно-орієнтованого подолання і до емоційно-орієнтованого. У даній класифікації емоційна регуляція спрямована не на вирішення ситуації, а на збереження самоконтролю у разі, коли ситуація сприймається людиною як нерозв'язані. Отже, до емоційно-орієнтованого подолання відносяться пов'язані із збереженням самоконтролю в нерозв'язній стресовій ситуації такі стратегії [2, 55]:

- дистанціювання;
- самоконтроль;
- пошук соціальної підтримки;
- втеча-уникнення;
- прийняття на себе відповідальності;
- позитивна переоцінка ситуації.

Стратегіями проблемно-орієнтованого подолання є спрямовані на вирішення ситуації когнітивні і поведінкові зусилля, а саме:

- конфронтуюча поведінка;
- заплановане вирішення проблеми.

Е. Хейм виділяє три сфери психіки, де відбувається реалізація копінг-стратегій: емоційна, когнітивна, поведінкова [7]. Його класифікація виглядає так: адаптивні, відносно адаптивні, не адаптивні. Стратегій поділяються з урахуванням ступеня адаптивних можливостей.

На сьогоднішній день, на думку С. К. Нартової-Бочавер, виділяють три підходи до тлумачення поняття «coping». Перший підхід представлено в роботах Н. Наап – неопсихоаналітичний. Копінг-процеси розглядаються як его-процеси, спрямовані на продуктивну адаптацію особистості у важких ситуаціях. Функціонування копінг-процесів передбачає включення когнітивних, моральних, соціальних та мотиваційних структур особистості в процесі подолання проблеми. У разі нездатності особистості до адекватного подолання проблеми включаються захисні механізми, що сприяють пасивної адаптації. Другий підхід визначає копінг як якості особистості, що дозволяють використовувати відносно постійні варіанти відповіді на стресові ситуації. А. Billings і R. Moos виділяють три способи подолання стресової ситуації: копінг, спрямований на оцінку; копінг, спрямований на проблему; копінг, спрямований на емоції. У третьому підході копінг виступає як динамічний процес, що визначається суб'єктивністю переживання ситуації і багатьма іншими чинниками. Р. Лазарус і С. Фолкман позначили психологічне подолання як когнітивні і поведінкові зусилля особистості, спрямовані на зниження впливу стресу [4, 22].

Останнім часом збільшуються форми психічної дезадаптації в дитячому та підлітковому віці. Використання конструктивних, адаптивних копінг-стратегій є одним із способів збереження здоров'я людини. Основне завдання копінг-поведінки полягає в тому, щоб якомога краще адаптувати людину до вимог ситуації. Відомо, що існують виразні статеві, вікові та кроскультурні особливості подолаючої поведінки суб'єкта, що виступають як фактори, що регулюють активність особистості.

У наборі підлітка присутня безліч способів подолання стресу. Індивідуальний стиль подолання стресу в підлітковому віці ще не сформований. У міру дорослішання, набуваючи свій особистий досвід успіхів і невдач у подоланні стресових ситуацій підлітки формують певний поведінковий стиль, у них спостерігаються різні переваги у виборі стратегій

подолання стресу, що розвиваються на основі ресурсів особистості і середовища [5, 132].

Використання позитивних копінг-стратегій особами підліткового віку у певних конфліктних ситуаціях залежить від їхніх особистісних властивостей. Необхідно зазначити, що кожен, хто потрапляє у стресову ситуацію обирає свою стратегію її подолання. Так, наприклад, отримані дані, що копінгові реакції, фокусування на проблемі (наприклад, спроба змінити щось у стресових взаєминах з іншою людиною або між іншими людьми у своєму соціальному оточенні) пов'язані з більш низькими рівнями негативних емоцій у стресових ситуаціях, котрі сприймаються як контрольовані. Крім того, застосування проблемно-фокусованих копінг-стратегій негативно пов'язане з проблемами в поведінці і соціальними проблемами. Підлітки, які менше застосовують проблемно-фокусовані копінг-стратегії, переживають більше проблем в адаптації. Напроти, часте використання емоційно-фокусуєчого копіngu пов'язане з більш серйозними проблемами в поведінці, а також з більшою кількістю симптомів тривожності й депресії [1].

Такі стратегії, як пошук соціальної підтримки, агресивний копінг (наприклад, вербальна і фізична агресія для того, щоб вирішити проблему або виразити почуття), заперечення, схоже, пов'язані з компетентністю й здатністю до адаптації.

На позитивну оцінку також заслуговує така стратегія, як активне вирішення проблеми. Підлітки, які здатні до активного вирішення проблем, демонструють більшу легкість в адаптації.

Експериментальні дослідження надають різні дані щодо того, як оцінювати таку стратегію, як уникаючий копінг (уникнення стресових думок або ситуацій на поведінковому та когнітивному рівні). З одного боку, він пов'язується з більш високим рівнем депресії, тривоги, труднощами адаптації. Інші дослідники демонструють, що підлітки із стратегією уникання демонструють менше проблем в поведінці і мають більшу соціальну компетентність. Можливо, що застосування уникаючого копіngu, позитивно пов'язане з соціальною успішністю у тому випадку, коли стресова ситуація є неконтрольованою і коли уникання допомагає

запобігти розростанню негативної ситуації. Крім того, дослідники припускають, що копінг уникання може бути корисний у ситуаціях нетривалого стресу, але у випадку тривалих стресових ситуацій він розцінюється як неадаптивна реакція [1, 413].

У дослідженнях копінг-поведінки підлітків науковцями зазначається те, що не можна чітко й однозначно заявити, що успішні копінг-стратегії призведуть до зрілої, здорової особистості, яка легко знаходить вирішення будь-якої стресової ситуації із найменшими витратами. Проте можна припустити те, що підлітки, які роблять вибір на користь продуктивних копінг-стратегій, мають явну перевагу серед однолітків; а саме, вони демонструють легку, швидку адаптацію у стресових подіях, невимушено знаходять спільну мову з усіма віковими категоріями людей, мають адекватну самооцінку, лідерську тенденцію та більшу успішність у навчальній сфері [1, 413].

Висновки. Аналіз психологічної літератури дозволяє дійти висновку про те, що копінг-стратегії – форма поведінки, що відображає готовність людини вирішувати життєві проблеми, вміння використовувати різні засоби для подолання психоемоційного стресу.

Безсумнівну важливість дана проблема набуває в перехідний, кризовий період підліткового віку, який надзвичайно важливий для подальшого становлення особистості. Часто підлітки в перехідний період не готові до високих вимог дорослого життя, самостійно і відповідально обирати власне майбутнє, і тому вимушені застосовувати різноманітні способи психологічного захисту і стратегій долаючої поведінки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Копінг-поведінка підлітків в умовах начально-виховного процесу / М. Яцюк // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПНУ. – 2012. – Том XIV, частина 1. – С. 411 – 417.
2. Либи́на А. В. Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации / А. В. Либи́на. – М. : Эксмо, 2008. – 247 с.
3. Набиулина Р. Р. Механизмы психологическойзащиты и совладания сострессом : учеб. пособ. / Р. Р.Набиулина, И. В. Тухтарова. – К. : Казанская Государственная Медицинская Академия, 2003.
4. Нартова-Бочавер С. К. «Copingbehavior» в системе психологии личности / С. К. Нартова-Бочавер // Психол. журнал. – 1997. – № 5. – С. 20–30.

5. Психология совладающего поведения : материалы Междунар.науч.-практ. конф. / отв. ред. : Е. А. Сергиенко, Т. Л. Крюкова. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2007. – 426 с.

6. Теоретичний аналіз допінг-поведінки у сучасних наукових дослідженнях / В. І. Шебанова // Збірник наукових праць. – 2010. – № 2(3). – С. 262–267.

7. Трущенко М. Н. Проблема совладающего поведения в психологической литературе / М. Н. Трущенко // Психологические науки: теория и практика: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2012 г.). – М. : Буки-Веди, 2012. – С. 13–16.

УДК 159.942:159.925-05

А. О. Бей

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

ЕМОЦІЇ ТА ПОЧУТТЯ ЯК ПСИХІЧНІ ПРОЦЕСИ ЛЮДИНИ

У статті на основі наукової літератури висвітлено особливості понять «емоції» та «почуття». Подана класифікація, характеристика, функції та роль у житті людини та її діяльності кожного із вище названих понять.

Ключові слова: *емоції, почуття, види емоцій, класифікація почуттів, функції емоцій та почуттів.*

Постановка проблеми. Людські емоції та почуття найяскравіше виражають духовні запити і прагнення людини, її відношення до дійсності. К. Ушинський зазначав, що «ні слова, ні думки, навіть вчинки наші не виражають так ясно нас самих і наше ставлення до світу, як наші почуття».

Будь-яка людина знає, що таке емоції, проте описати і пояснити їх не завжди здатна. І це не дивно, оскільки й дотепер проблема емоцій в науці залишається загадковою й багато в чому незрозумілою, хоча їхня роль у керуванні поведінкою людини велика.

Аналіз актуальних досліджень. На сьогодні відомо надзвичайно велика кількість визначень понять «емоції» та «почуття». Вони здавна становили інтерес для дослідників багатьох галузей науки. Нині з'явилася значна кількість праць, присвячених емоціям і почуттям, особливо в зарубіжній психологічній літературі. Однак і дотепер питання, поставлене в заголовку статті В. Джемса «Що таке емоція?», залишається актуальним як для психологів, так і для фізіологів. Зокрема, здобутки в дослідженні емоцій та почуттів відображено у працях У. Мак-Дугалла, М. Мейєра,

К. Е. Ізарда, Дж. Уотсона, Е. Клапареда. В. М. Вундта, а також у працях вітчизняних учених А. Н. Леотьева, К. К. Платонова, В. К. Вілюнаса, П. О. Рудика, О. В. Петровського, О. Г. Маклакова, С. Л. Рубінштейна, Р. С. Нємова, В. М. Бехтерева, О. Г. Ковальова, Б. І. Додонова, І. П. Павлова, Є. П. Ільїна, В. Л. М'ясищева та ін.

Мета статті – дослідити та дати цілісний аналіз поняттям «емоції» та «почуття», узагальнивши дані літератури, проаналізувати різні теоретичні підходи до розуміння різниці між цими поняттями, зробити характеристику.

Виклад основного матеріалу. Емоції – психічний процес імпульсивної регуляції поведінки, заснований на почуттєвому відображенні значущості зовнішніх впливів, загальна, генералізована реакція організму на такі впливи (від лат. «emoveo» – хвилюю). Емоції регулюють психічну активність не специфічно, а через відповідні загальні психічні стани, впливаючи на протікання всіх психічних процесів [1, 12; 7, 256].

Емоціями (афектами, психічними хвилюваннями) називають такі стани психіки, як страх, гнів, туга, радість, любов, надія, смуток, відраза, гордість і т.п. Психологія минулих століть перелічувала незліченну безліч подібних переживань. Те загальне, що є між емоціями, почуттями і потягами, викликає потребу в загальній груповій назві. Відомий психолог Блейлер в своїй фундаментальній праці (1929) об'єднав почуття й емоції під загальною назвою «ефективність» [1, 46].

Часто слова «емоція» та «почуття» використовують як синоніми. Проте ці поняття необхідно відрізнити. Почуття – це внутрішнє відношення людини до того, що відбувається в її житті, що вона пізнає або робить, яке переживається в різноманітній формі. А емоція, в більш вузькому значенні, – це безпосереднє, тимчасове переживання якогось певного більш постійного почуття [6, 162].

Переживання почуття виступає як особливий психічний стан, в якому сприймання та розуміння будь-чого, знання про щось виступає в єдності з особистим ставленням до явища, яке сприймається та розуміється. В усіх цих випадках говорять про переживання почуття як про особливий емоційний стан людини. Разом з тим, переживання почуття являється психічним процесом, який має свою динаміку [5, 67].

Основоположник наукової психології В. М. Вундт вважав, що кількість емоцій (точніше було б сказати – відтінків емоційного тону відчуттів) настільки велика (значно більше, ніж 50000), що мова не має у своєму розпорядженні достатньої кількості слів для їхнього позначення [3, 175].

Спроби дати універсальну класифікацію емоцій намагались багато вчених, і кожен з них висував для цього власні підстави. Ще Аристотель виокремлював любов і ненависть, бажання й відразу, надію і розпач, боязкість і сміливість, радість і сум, гнів.

Класифікація емоцій і почуттів:

1) за впливом на діяльність:

- стенічні – ті, що посилюють активність, спонукають до діяльності;
- астенічні – ті, що пригнічують людину, послабляють її активність, демобілізують.

2) за формою перебігу, силою і тривалістю:

- чуттєвий тон – безпосередні переживання, які супроводжують окремі відчуття (наприклад, температурні, слухові, смакові) та спонукають суб'єкта до їх збереження або усунення;
- настрій – це слабо виражені емоційні переживання, які вирізняються значною тривалістю і слабким усвідомленням причин і факторів, що їх викликають;
- афекти – це сильне, короткочасне збудження, що виникає раптово, оволодіває людиною такою мірою, що вона втрачає здатність контролювати свої дії та вчинки;
- стрес – емоційний стан, що виникає у відповідь на найрізноманітніші екстремальні дії (стресори) – загрозу, небезпеку, образу тощо;
- фрустрація являє собою своєрідний емоційний стан, характерною ознакою якого є дезорганізація свідомості та діяльності в стані безнадійності, втрати перспективи.
- пристрасті – це сильні, стійкі, довготривалі почуття, які захоплюють людину, володіють нею і виявляються в орієнтації всіх прагнень особистості в одному напрямі, в зосередженні їх на одній меті.

3) за складністю, змістом і спрямованістю:

- нижчі (емоції прості почуття) – переживання задоволення від їжі, бадьорості, втоми, болю, властиві і людям, і тваринам.
- вищі (складні почуття) – виникають в результаті усвідомлення об'єкта, який викликав їх – переживання задоволення від сприймання музики, пейзажу.

Існують основні три види вищих почуттів:

- моральні (відображається ставлення індивідуума до вимог моралі): почуття обов'язку, дружби, людської гідності тощо;
- інтелектуальні (пов'язані з пізнавальною сферою діяльності людини): почуття здогадки, упевненості, сумніву, подиву тощо;
- естетичні (викликані красою чи потворністю явищ або об'єктів, що сприймаються) [1,5,7].

В. К. Вілюнас поділяє емоції на дві фундаментальні групи: провідні й ситуативні (похідні від перших) [2, 86].

І. Кант зводив всі емоції до двох груп, в основі яких лежала причина виникнення емоцій: емоції сенсуальні та інтелектуальні. При цьому афекти і пристрасті він зараховував до вольової сфери. Він називає 10 основних емоцій: гнів, презирство, відраза, дистрес (горе-страждання), страх, провина, інтерес, радість, сором, подив [5, 432].

Б. І. Додонов зазначає, що створити універсальну класифікацію емоцій взагалі неможливо, тому класифікація, придатна для розв'язання одних завдань, виявляється недієвою при розв'язанні іншого кола завдань [4, 87].

Найбільш загальними властивостями емоцій та почуттів є: домінантність, накопичення і зміцнення, адаптація, упередженість (суб'єктивність), пластичність, утримання в пам'яті, іррадіація, амбівалентність, переключення, тривалість, інтенсивність [7, 189].

Емоції та почуття виконують такі функції:

- сигнальна функція – завдяки емоціям ми дізнаємось про значущі для нас події, про те, що відбувається навколо;
- регулятивна функція – забезпечує напрям і інтенсивність поведінки людини;

- експресивна функція – виражає внутрішні переживання індивіда в зовнішній формі – міміці, жестах, особливостях мовлення тощо;
- комунікативна функція – за допомогою емоцій ми спілкуємось один з одним;
- оцінна функція – здатність людини позитивно чи негативно реагувати на явище або подію [1,7].

Висновки. Емоції та почуття становлять особливу, дуже важливу сторону внутрішнього життя людини. Емоції – імпульсивна реакція, що відображає відношення людини до значущості сприйманого їм явища, інтуїтивне визначення зв'язку даного явища з задоволенням чи незадоволенням потреб. Емоції можуть істотно впливати на процес діяльності. Переживання життєвого смислу явищ і властивостей світу, або емоцій, – необхідна передумова людської активності. Емоційні процеси забезпечують передусім енергетичну основу діяльності, є її мотивами. Емоції також визначають якісну і кількісну характеристику поведінки людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Варій М. Й. Загальна психологія : навч. посіб. / М. Й. Варій. – 2-ге видан., випр. і доп. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 968 с.
2. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений / В. К. Вилюнас; за ред. О. В. Овчинникова – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 143 с.
3. Вундт В. Психология душевных волнений / В. Вундт // Психология эмоций. Тексты / Под. ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтера. – М. : Из-во Моск. ун-та, 1984. – 263 с.
4. Додонов Б. И. В мире эмоций / Б. И. Додонов. – К. : Политиздат, 1987. – 142 с.
5. Изард К. Е. Психология эмоций / К. Е. Изард. – СПб. : ПИТЕР, 2006. – 460 с.
6. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев. – М., 1971. – 256 с.
7. Психологія : навч. посіб. / Винославська О. В., Бреусенко-Кузнецов О. А., Зливков В. Л., Апішева А. Ш., Васильєва О. С. – К. : Фірма «ІНКООС», 2005. – 351 с.

Г. В. Голуб

*Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка***ДУХОВНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ**

У статті розглядається проблема духовного розвитку особистості, основні педагогічні, психологічні та богословські погляди щодо понять духовність, моральність та їхнє місце у сучасному світі.

Ключові слова: *духовний розвиток, мораль, виховання, християнство, релігійна віра.*

Постановка проблеми. Морально-духовний розвиток особистості був важливим для людства за всіх часів та епох. У наше сторіччя, коли інформаційний струм обрушується на людину, як лавина, власність духовності особистості набуває першорядого значення. Поняття духовності – одне з найскладніших понять на Землі, і дати чітке визначення йому майже неможливо. Сформувати цілісне розуміння духовності не дозволяє безліч стереотипів і суперечностей, а тому це питання залишається відкритим для вивчення психологами, філософами, педагогами, богословами та всіх тих, кого цікавить духовний аспект життя особистості в цілому.

Аналіз актуальних досліджень. Визначальна роль духовного внутрішнього світу людини в її життєдіяльності постійно підкреслювалась в працях як вітчизняних діячів (І. Борецького, П. Могили, І. Вишенського, В. Сухомлинського, І. Копинського, К. Ставровецького, Г. Сковороди, О. Акименко, М. Боришевського, З. Карпенка, Г. Костюка, Д. Леонтьєва, Е. Помиткіна, В. Слободчикова), так і зарубіжних (Е. Фромма, К. Юнга).

Духовність – це реалізовані в людині знання про Бога, про добро і зло, про суспільство і його функції, про те, що означає жити по совісті.

Літературні та мистецькі твори допомагають глибше зрозуміти життя, розвинути творчі можливості та активність особистості. Духовна людина – та, яка має відчуття в художній творчості, а також може будувати власне життя за законами краси. Підґрунтя духовного розвитку людини закладаються ще в сім'ї [4, 124].

Духовний аспект є складовим цілісного розвитку особистості, її становлення у соціумі. Коли людина втрачає духовні, моральні, культурні, естетичні орієнтири, вона нездатна розвиватися як особистість. Тому проблема духовності в наш час є надзвичайно актуальною. Це питання гостро постало перед сучасною людиною і не може бути проігнорованим.

Мета статті – дослідити поняття «духовність» та «духовний розвиток особистості», проаналізувати основні традиційно-християнські та психологічні засади становлення духовності особистості.

Виклад основного матеріалу. Одним із витоків суспільної свідомості, який відкриває шлях до формування духовних цінностей особистості, є агіографічна література, тобто розповіді про життя святих. Питання щодо застосування її духовного потенціалу з ціллю розвитку українських національних виховних традицій на сьогоднішній день є досить актуальним і потребує особливої уваги. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті зазначається, що система освіти має забезпечувати «збереження і продовження української культурно-історичної традиції, виховання шанобливого ставлення до державних святинь, ... виховання людини, ... яка дотримується прав і свобод особистості, з повагою ставиться до традицій народів і культур світу, національного, релігійного, мовного вибору особистості...» [3, 4].

Національне українське виховання як історично специфічне явище, передбачає повернення до традиційно-християнських засад, які зазнали вагомих деформацій в роки більшовицького режиму в Україні, коли людина все своє життя вбачала в служінні своєму «Я» і на першому місці стояли задоволення матеріальних та біологічних потреб. Питанням розвитку духовності особистості займалися фахівці у сфері педагогіки (О. Бабченко, І. Бех І. Бужина, М. Євтух, І. Зязюн, Л. Луганська, О. Канавська, В. Кудрявцева, О. Кундеревич, Г. Майборода, О. Олексюк, С. Тищенко та ін.).

Головною функцією святоотецького вчення є функція «перетворення», що передбачає не просто вдосконалення людини, а її докорінну зміну.

Християнська догматика пов'язана з її результатом – мораллю. У такому ж тісному єднанні розглядають святі отці віру і діяльність. Св. Іоанн Златоуст зазначає, що ухилення від головної мети діє на людський дух

гнітюче, а виховання, що ставить своєю метою суєтний блиск земних благ, розбещуючи юнацтво, дає суспільству людей гордовитих, аморальних, що загрузли в неприборканих пороках [5, 89].

І. Д. Бех говорить, що людське життя в сучасному технологічному суспільстві, що ґрунтується на практичному ціннісному світогляді, здатне позбавляти вищого змісту її існування, орієнтацій на духовність. Розвиваючи в людині інструментальну позицію, воно присуджує їй на матеріальну заклопотаність. Саме тому все частіше люди говорять про втрату співчуття і добросердечного спілкування. Все відчутніше через таку ситуації визріває потреба утвердження в житті морально-духовних благ. Крім того, почуття гідності у зв'язку з цим має бути властивим сучасній людині і не повинне втрачати сенс. Життя людини в культурі гідності стане духовною течією, що звеличить людину як у очах суспільства, так і у власних [1].

У педагогіці існує думка, що людина досконала від природи, тому необхідно надати їй можливість розвиватися вільно, силами самої природи. Неспроможність цієї теорії розуміли ще Платон, який вказував, що в людській душі існує непереборний потяг до зла, і Овідій, висловлюючи свою думку в знаменитому: бачу краще і схвалюю, а наслідую гірше.

На думку Леонтьєва Д. А. релігійна віра може як сприяти розвитку особистості, так і гальмувати його. Людині, яка прагне будувати своє життя, керуючись вищими законами на основі духовності, віра часто слугує в цьому підтримкою, допомагаючи реалізувати життя. Але й людина, яка хоче зняти із себе відповідальність за своє життя і жити за принципом конформізму і бездуховної пасивності, також нерідко може знаходити опору в релігійній вірі [2].

Висновки. У сучасному світі існує духовна криза, що виявляється у протиріччях ціннісних орієнтацій, падінні моральності та духовних пріоритетів тощо. Втрата людством універсальної ціннісної системи, яка спирається на вищі духовні й моральні абсолюти, є однією з причин виникнення загрози самознищення суспільства. Процес духовного розвитку тісно пов'язаний зі змінами в ціннісній сфері особистості через усвідомлення нею власної єдності з Всесвітом. Це виникнення нових вищих

потреб на основі трансплантації свідомості та самосвідомості людини, переосмислення своєї особистості, її місця та значення в соціумі.

В основі процесу духовного розвитку лежить дія комплексу чинників психічного розвитку особистості загалом. Цей розвиток виявляється у прояві якостей людини: інтелектуальних, моральних, чуттєво-емоційних, мотиваційних. Духовне становлення особистості – це єдність розумового, морального, естетичного, цілісного розвитку, що направлений на відстоювання у людині «людини», її моральної краси та гідності. Прикладом справжнього духовного становлення особистості для людини можуть послугувати праці видатних філософів, богословів, психологів у яких можна почерпати духовне надбання цілих епох.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2009 – 248 с.
2. Леонтьев Д. А. Духовность, саморегуляция и ценности / Д. А. Леонтьев // Гуманитарные проблемы современной психологии: Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета, 2005. – №7. – С. 16–21.
3. Національна Доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України. – 2001. – № 29 від 18 липня. – С. 4– .
4. Научно-методологические проблемы возрождения нравственности и духовности общества / [Павлов В. Е., Стукан В. Л., Святковская Л. Б., Терлецкий С. К.] // Научно-методологические проблемы высшего образования на рубеже третьего тысячелетия. – СПб., 1995. – №1. – С. 244–256.
5. Св. Иоанн Златоуст. Полное собрание творений: В 12 т.: В рус. пер. / Св. Иоанн Златоуст. – М. : Православная книга, 1994. – Т. 2. Кн. 1. – 520 с.

УДК 37.015.3

Н. М. Демченко

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

СОРОМ'ЯЗЛИВІСТЬ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН У ПІДЛІТКОМУ ВІЦІ

У статті розглядається феномен сором'язливості як соціально-психологічного явища, аналізуються погляди вчених різних психологічних теорій на походження сором'язливості, особливості прояву сором'язливості у підлітковому віці.

Ключові слова: сором'язливість, алекситимія, суб'єктивний рівень контролю, соціометричний статус.

Постановка проблеми. Розвиток нашої країни в сучасних умовах висуває на передній план проблеми, пов'язані з формуванням всебічно розвиненої особистості. Така особистість має бути здатною адекватно сприймати зміни суспільного життя, виявляти свідому активність, спрямовану на приведення внутрішніх резервів у відповідність до зовнішніх умов. Особистість формується та розвивається у двох полюсах – внутрішньому та зовнішньому. Сором'язливість являє собою психологічне утворення, яке впливає як на розвиток внутрішніх (психологічних) факторів, так і на прояв їх у зовнішньому (соціальному) просторі. Особливо ця тема є актуальною для підліткового віку, адже саме у підлітковому віці соціально-психологічні фактори грають важливу роль у формуванні та розвитку особистості.

Мета статті – дослідити прояв сором'язливості як соціально-психологічного феномену у підлітковому віці.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема сором'язливості була предметом дослідження таких вчених, як Ф. Зімбардо, А. А. Мендельсон, Л. Н. Галіузлова, Є. П. Ільїна, Т. Шишова та ін. Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблематики виявляє, що не існує однієї думки щодо визначення поняття «сором'язливість»: це і риса характеру, яка виражається у болісному опасінні повернути до себе увагу оточуючих (І. Зиміна), і комплекс відчуттів незграбності, розгубленості, сорому, страху (О. Хромова, Л. Строганова, Ф. Зімбардо), і складний комплексний стан, що виявляється у різних формах (С. Усова, І. Молочкова), і закріплена фобічна форма на соціальні події (негативний досвід у спілкуванні з іншими).

Виклад основного матеріалу. «Усі ми родом з дитинства» писав А.Екзюпері. Так і сором'язливість формується ще в ранньому дитинстві. Багато дослідників намагалися з'ясувати детермінаційні фактори, що впливають на розвиток сором'язливості. Результатом аналізу наукової літератури стало виявлення різних підходів щодо розгляду цього питання. Прихильники теорії спадковості стверджують, що сором'язливість визначається спадковим фактором (Г. Кемпбел, Дж. Чиж). Згідно з біхевіористичною теорією, сором'язливість – це продукт недостатньої сформованості навичок спілкування. Психоемоційна теорія пояснює сором'язливість як прояв глибокого підсвідомого конфлікту (Д. Каплан).

Серед сучасних дослідників існує думка, що сором'язливість формується під великим навантаженням на психіку (А. Вем) [1; 2].

Сором'язливість може виявлятися у двох проявах – соціальному та особистісному. За К. Ізардом, перший тип пов'язаний із занепокоєнням людиною тим, яке враження вона справляє на інших людей. Ф. Зімбардо називає цю сором'язливість зовнішньою і говорить, що частіше вона проявляється в інтровертів. У той час як особиста, або внутрішня (за Ф. Зімбардо) проявляється в екстравертів, і виражається в суб'єктивному відчутті дискомфорту, переживанні своєї сором'язливості, але не демонструванні цих переживань [2, 63].

В. Леві та Л. Волков виокремлюють три типи патологічної сором'язливості підлітків: шизоїдно-інтовертований тип, пов'язаний з ізольованістю підлітка у групі; псевдошизоїдний тип – виникає у «закомплексованої» людини через наявні у неї фізичні дефекти. Сором'язливість цього типу проявляється тільки з незнайомими людьми. Психастенічний тип характеризується зниженням рівня домагань у старшому віці, конформною поведінкою [4; 103].

У контексті нашого дослідження науковий інтерес представляють такі психологічні характеристики: аспект емоційної сфери особистості – алекситимія, рівень суб'єктивного контролю, а також такий соціальний показник як соціометричний статус особистості в групі.

Алекситимія – це психологічна характеристика особистості, що включає наступні особливості: ускладнення у визначенні та описі (вербалізації) власних емоцій і емоцій інших людей; ускладнення в розрізненні емоцій і тілесних відчуттів; зниження здатності до символізації, зокрема до фантазії; фокусування переважно на зовнішніх подіях, не приділяючи увагу внутрішнім переживанням; схильність до конкретного, утилітарного, логічного мислення при дефіциті емоційних реакцій [3].

Рівень суб'єктивного контролю (РСК) – здатність суб'єкта контролювати себе і свою поведінку, управляти ним, брати на себе відповідальність за те, що відбувається з ним і навколо. Було виділено два типи: екстеріальний та інтеріальний. Екстеріал думає, що події, що відбуваються з ним, є результатом дії зовнішніх сил – випадку чи інших

людей тощо. Інтеріал інтерпретує значущі події як результат своєї власної діяльності. Будь-якій людині властиві ознаки двох зазначених типів, проте в різних ситуаціях перевага надається одному з них.

Соціометричний статус – це показник, який відображає положення особистості у групі. Виділяють такі основні соціометричні статуси як «зірка», «ті, яким надають перевагу», «знехтувані», «ізольовані».

На базі Комунальної установи Сумської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 27 ім. К. Зеленко нами було здійснено експериментальне дослідження з метою виявлення впливу сором'язливості на такі соціально-психологічні явища як алекситимія, рівень суб'єктивного контролю та соціометричний статус. Загальна кількість опитуваних – 69 учнів, з них 32 хлопчики та 37 дівчат. Діагностичний інструментарій склали: опитувальник «Методика вимірювання сором'язливості» М. М. Обозова в модифікації Е. П. Ільїна, опитувальник «Методика діагностики сором'язливості» К. С. Чечуліної, «Торнтонська алекситимічна шкала», «Діагностика рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера» в адаптації Е. Ф. Бажина, С. А. Голинкіної, А. М. Еткінда, «Соціометрія» Дж. Морено.

Отримані дані були внесені та обраховані за допомогою комп'ютерної програми з обробки статистичних даних SPSS Statistics 17.0. Результати кореляційного аналізу подані у таблиці 1.

Таблиця 1

Показники взаємозв'язок сором'язливості з особистісними якостями та соціометричним статусом підлітків

	Інтернальність загальна	Інтернальність діяльності	Інтернальність міжособистісна	Торнтонська алекситимічна шкала	Соціометричний статус
«Методика діагностики сором'язливості» К. С. Чечуліної					
Коефіцієнт кореляції	-0,380**	-0,463**	-0,554**	0,406**	-0,273*
Рівень значущості	,001	,000	,000	,001	,023
Кількість	69	69	69	69	69

«Методика діагностики сором'язливості» М. М. Обозова	Коефіцієнт кореляції	-0,132	-0,205	-,0310**	0,430**	-0,153
	Рівень значущості	,279	,091	,010	,000	,210
	Кількість	69	69	69	69	69

За даними наведеними у таблиці, можемо зробити висновок, що між такими показниками як сором'язливість, загальна інтернальність, інтернальність діяльності та соціометричний статус виявлений достовірний оберненопропорційний зв'язок; між показником сором'язливості та алекситимічності виявлений достовірний прямопропорційний зв'язок. Отримані дані свідчать про те, що сором'язливі підлітки характеризуються низьким загальним суб'єктивним контролем свого життя, діяльності та міжособистісних стосунків, такі підлітки вважають, що всі події, які відбуваються у їх житті не залежать від них, мають ускладнення у визначенні власних емоцій та емоцій інших людей, мають складнощі з груповим колективом, займають низьку статусну позицію в класі.

Висновки. Сором'язливість це складне психологічне утворення, яке має різну детермінованість, широкий спектр прояву. Вона може стати причиною розвитку алектитимії та екстеранльного суб'єктивного контролю, утруднює спілкування підлітка з групою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Застенчивость. Что это такое и как с ней бороться / Ф. Зимбардо. – М. – 1991. – 204 с.
2. Дослідження сором'язливості як характерологічної риси особистості в осіб юнацького віку / А. І. Овчаренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2012. – №5. – С. 62–68.
3. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб : Питер. – 2001. – 752 с.
4. Психологічні особливості сором'язливості / С. Кравчук // Соціальна психологія. – 2007. – № 3. – С. 100–107.

Н. І. Євтушенко

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

ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ БАТЬКІВСЬКОГО ВИХОВАННЯ НА САМООЦІНКУ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті досліджено теоретичний аспект впливу батьківського виховання на самооцінку підлітків. Розглянуто зміст поняття самооцінка. Визначено особливості самооцінки в підлітковому віці.

Ключові слова: самооцінка, батьківське виховання, підлітковий вік.

Постановка проблеми. Першим інститутом соціалізації особистості є сім'я. Оскільки значний вплив на дитину здійснюють її батьки, важливим є дослідження питання взаємозалежності самооцінки і стилів батьківського виховання, з метою створення умов для формування адекватної самооцінки особистості. Особливого значення це набуває саме в підлітковому віці, коли починає активно формуватися самосвідомість особистості, виробляється власна незалежна система еталонів самооцінювання і самоставлення [4, 357].

Вивчення самооцінки в підлітковому віці має давню традицію. Основні положення цього питання висвітлені в працях А. А. Реана, Л. І. Божович, І. С. Кона, А. І. Липкиної, А. В. Захарової, Е. А. Соколової та ін. Щодо дослідження впливу батьківського виховання на самооцінку, то найбільш ґрунтовний внесок знаходимо у працях таких вчених, як А. А. Реан, В. А. Аверін, В. М. Мініяров, І. Ю. Кулагіна та ін.

Не дивлячись на те, що питання впливу батьківського виховання на особистість дитини та дослідження самооцінки є досить розробленою проблемою, її актуальність для роботи практичного психолога в освітніх закладах переоцінити неможливо.

Мета статті – розкрити значення впливу батьківського виховання на самооцінку підлітків.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж розглядати тему даної статті, важливо визначитися з основними поняттями. Так, самооцінка (англ. self-esteem) – цінність, значимість, якою індивід наділяє себе в цілому і

окремі сторони своєї особистості, діяльності, поведінки. Самооцінка виступає як відносно стійке структурне утворення, компонент Я-концепції, самосвідомості, і як процес самооцінювання [1, 483].

У традиційній класифікації підлітковим прийнято вважати період розвитку індивіда від 10–11 до 14–15 років [2, 99]. Його важливою ознакою є фундаментальні зміни у сфері самосвідомості підлітка. Саме в цей період, відповідно до думки одного з найбільших вітчизняних психологів Б. Г. Ананьєва, свідомість, пройшовши через багато об'єктів відносин, сама стає об'єктом самосвідомості і, завершуючи структуру характеру, забезпечує його цілісність, сприяє утворенню і стабілізації особистості [4, С. 357].

Уявлення про себе в підлітка пов'язано з самооцінкою, тобто зі здатністю оцінити свої якості. Так, Казанська В. Г. зазначає, що стабільна й адекватна самооцінка найчастіше залежить від того, наскільки зв'язки підлітка з близькими позитивні й постійні. У цілому уявлення підлітка про себе самого можна представити як структуру з кількома компонентами: компетентність у навчанні, соціальні ролі та їх прояв, фізичні навички (сила, витривалість, працездатність), фізичні дані (зріст, конституція, зовнішня привабливість, одяг), поведінка [3, С. 44].

Специфічним новоутворенням підліткового віку є здатність до рефлексії батьківської думки і подальшої відбудови від неї, до вироблення власної позиції по відношенню до батьківської оцінки. Сенс цієї відбудови полягає в тому, що батьківська точка зору починає сприйматися лише як деяка можлива точка зору на «себе». Однак при всьому цьому не можна сказати, що в підлітків відбувається відчуження від батьків. На питання, де вони відчують найбільшу захищеність, відповідь «в сім'ї» зустрічається майже так само часто, як і відповідь «серед друзів».

Так Гекас, у своїх дослідженнях спираючись на результати роботи М. Розенберга, С. Куперсміта і Д. Бахмана, довів, що вплив контролю та підтримки з боку батьків, як загальний прояв зацікавленості дитиною, є тими чинниками, що позитивно впливають на самооцінку підлітка. Дане припущення повністю підтвердилося і практикою [4, 365].

Згодом було виявлено, що підтримка сім'ї і прийняття дитини та її стремлінь батьками найбільшою мірою впливають на рівень її загальної

самооцінки, а шкільні успіхи і деякі фактори, пов'язані з учителями (наприклад, когнітивно-емоційне прийняття вчителем підлітка), значимі лише для самооцінки здібностей [4, 365].

Крім безпосереднього впливу емоційного ставлення до дитини, велике значення на формування самооцінки та самоствавлення має стиль спілкування в сім'ї. Так, А. А. Реана зазначає, що на самооцінку підлітка різним чином впливають «симетричний» і «асиметричний» стилі спілкування.

Симетричний стиль передбачає спілкування членів сім'ї, засноване на партнерських засадах. Таке спілкування сприяє формуванню у дитини системи власних критеріїв самооцінювання, оскільки самоповага підлітка підтримується не тільки поважним ставленням батьків, але також оцінкою ефективності його діяльності. Надалі це є чинником, що сприяє емансипації самооцінки підлітка.

Асиметричний же стиль спілкування в сім'ї передбачає обмеження участі дитини у підготовці та прийнятті рішень, що веде надалі до формування у нього несприятливого самоствавлення і образу Я.

Отже, розглядаючи процес формування самосвідомості та самооцінки як результат засвоєння молодю людиною певного життєвого досвіду, можна зробити висновок, що вплив сім'ї і батьківських відносин на формування самооцінки підлітків має не меншу значимість, ніж у більш молодших вікових групах. При цьому необхідно відзначити, що формування самоствавлення підлітка визначається не стільки реальною батьківською оцінкою і ставленням, скільки тим, як підліток суб'єктивно відображає і переживає батьківське ставлення і своє місце в сім'ї, тобто очікуваною оцінкою [4, 365].

Висновки. Отже, підлітковий вік є періодом, коли закладається основне підґрунтя особистості, а психологічною основою його є самооцінка. Саме тому сучасні батьки повинні усвідомлювати значення стилю сімейного спілкування та його вплив на формування самооцінки в підлітків. Тому одним із головних завдань психолога в освітніх закладах є просвіта батьків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Большой психологический словарь / под. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко – М. : Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
2. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие / [М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова] ; под ред. М. В. Гамезо. – М. : ВЕЧЕ, 2000. – 311 с.
3. Казанская В. Г. Подросток. Трудности взросления / В. Г. Казанская. – СПб. : Питер, 2008. – 172 с.
4. Психология человека от рождения до смерти / под. ред. А. А. Реана. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. – 656 с.

УДК

Н. І. Забуга

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

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ЦІННОСТІ» ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті проаналізовано сучасні підходи до визначення сутності поняття «цінності». Схарактеризовано та узагальнено зміст досліджуваного педагогічного поняття в контексті актуальних психолого-педагогічних розвідок.

Постановка проблеми. Процес розбудови української держави вимагає докорінної зміни багатьох ланок суспільного життя, серед яких важливе місце належить системі освіти. Орієнтація сучасної педагогічної освіти на виховання професіоналів потребує не тільки ретельної фахової підготовки студентської молоді, але й широкого світогляду, професійного мислення, високої освіченості, індивідуального усвідомлення значення загальнолюдських та професійних цінностей, що закладається у стратегію і тактику модернізації суспільного життя. У зв'язку з цим виникає проблема в організації підготовки студентів, що забезпечувала б цілеспрямоване формування необхідного рівня розвитку професійних цінностей майбутнього фахівця.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема дослідження ціннісних орієнтацій визначається насамперед реальними потребами суспільства, гуманізацією педагогічної освіти, підвищенням якості навчання і виховання. У теорії і практиці вищої педагогічної освіти набуто значний

досвід, що є основою побудови системи психолого-педагогічної підготовки студентів вищого навчального закладу. Фундаментальні проблеми теорії професійної освіти висвітлено у працях С. І. Архангельського, А. М. Алексюка, М. С. Грищенка, С. У. Гончаренка, І. А. Зязюна, В. А. Ликової, О. М. Пехоти, Н. Г. Ничкало, О. Я. Савченко, Л. О. Хомич, М. Д. Ярмаченка та ін. Наукову базу психолого-педагогічного аспекту теорії цінностей створено Б. Г. Ананьєвим, О. М. Леонтьєвим, О. В. Сухомлинською, В. П. Струманським та ін. Водночас означені дослідження не розкривають зміст і специфіку формування ціннісних орієнтацій у студентів ВНЗ I-II рівнів акредитації.

Мета статті – проаналізувати та узагальнити сучасні підходи до визначення сутності поняття «цінності». Узагальнити зміст досліджуваного педагогічного поняття в контексті актуальних психолого-педагогічних наукових розвідок.

Виклад основного матеріалу. Проблема цінностей – одна з найбільш складних та суперечливих проблем педагогіки. Як відомо, поняття «цінність» широко використовується в педагогічній літературі в контексті характеристики духовно-моральних якостей особистості, стратегій життєвого шляху студентської молоді, світоглядних позицій, духовно-моральних та естетичних потреб, визначення типу поведінки у відношеннях з людьми, з природою, зі світом. У різних науках – філософії, естетиці, аксіології, педагогіці, психології, соціології, економіці поняття «цінність» має різне значення.

Як свідчить аналіз наукової літератури, універсальної та єдиної моралі, ідеалів як цінності в будь-якому суспільстві не існує, вони мають відносний характер. Стверджуючи і визнаючи відносність моралі та ідеалу, вчені закладали підґрунтя для осмислення відносності цінностей. Існують цінності та норми, що являють собою всезагальне благо (найвище добро) і справедливість. Такою цінністю і нормою вважається доброчесність. Основне значення цього слова пов'язане, в першу чергу, з моральною досконалістю. Щоб бути «доброчесним», «досконалим», необхідно володіти нормативними знаннями про те, що таке «добро», що таке «зло». Поняття «добро», «доброчесність» в широкому розумінні близьке до

поняття «благо» як найвищої цінності, якою вважається моральна досконалість людини, що досягається втіленням в життя високих моральних ідеалів.

Поняття «цінність» вживалося в педагогічній науці ще з давніх часів і розглядалося як *значення* для особистості певних явищ, певних речей. Це свідчить про те, що теорія цінностей складалася в педагогічній науці поступово, відбиваючи основні історико-культурні надбання певної епохи.

Концепція «ціннісної свободи» не означає, ніби цінності не відіграють ніякої ролі в пізнанні світу. Всі знання про культуру і суспільство обґрунтовані ціннісними поняттями. Знання, які визнані нормативними точками зору, базуються саме на цінностях. Ціннісні поняття є передумовами розвитку наук про культуру і суспільство. Зміни в суспільних науках можуть бути результатом як глибоких зрушень в самому суспільстві, так і в поглядах суспільства на цінності, тобто в ціннісних судженнях і поняттях. Наукові дослідження підтверджуються за допомогою ціннісних понять, а сама наука повинна бути вільною, незалежною цінністю.

Проблеми цінності привертали увагу педагогів, зокрема, як вважає, Н. Максимчук, тим, що саме з позицій ціннісного підходу вони намагалися обґрунтувати здатність індивіда здійснювати раціональний вибір засобів досягнення позитивних результатів своєї діяльності. Відомо, що сучасний етап розвитку педагогічної думки характеризується різноманіттям течій і напрямів, представники яких висловлюють часто зовсім полярні точки зору як на загальні проблеми суспільного розвитку, так і на проблеми цінностей [4, 12].

Однак попри численні дискусії з проблем визначення сутності поняття «цінність» та інших аксіологічних категорій суперечності не зникли, а, навпаки, набули ще більшої різноаспектності та різноплановості. Представники психологічної теорії цінності (О. Г. Дробницький, Крейбіг, А. Мейнонг та ін.) прирівнюють цінність до інших психологічних явищ, що виникають в процесі прояву ціннісного відношення людини до навколишнього світу. Цінність в цьому плані розглядається то як цінність конкретного об'єкта, якою він прагне завладіти, то як значення, яке мають для суб'єкта відчуття, переживання від спілкування з певним об'єктом тощо [2].

Доцільно звернути увагу на те, що поняття цінності належить до міждисциплінарних, причому воно розуміється по-різному не лише в різних дисциплінах (філософії, соціології, психології, економіці та ін.), але і всередині кожної з них. Ми спробували систематизувати ці відмінності. Спираючись на праці О. Леонтьєва [3, 21] нами виділено шість аспектів в побудові поняття цінності:

- цінність може виступати як об'єкт або як атрибут об'єкту, відповідно, об'єкт може бути цінністю або мати цінність;
- цінністю можуть бути будь-які об'єкти, що мають яку-небудь користь або об'єкти особливого роду, що мають особливий статус;
- цінності є індивідуальними або надіндивідуальними утвореннями (ці два трактування не обов'язково повинні виключати один одного);
- визнання надіндивідуальної природи цінностей ставить питання про те, чи онтологізуються вони як трансцендентні сутності або соціологізуються як породження соціальних спільностей;
- визнання індивідуальної форми існування цінностей ставить питання про те, чи є вони лише структурами свідомості (представлень) або особистості і мотивації. Ця дихотомія проявляється, зокрема, в термінологічному розведенні цінностей і ціннісних орієнтацій;
- соціальне трактування цінностей ставить питання про їх розуміння як еталонів (конкретних норм і стандартів) або ідеалів (векторів, що задають напрям, але не конкретну мету дій).

Розгляд поняття цінності в просторі цих шести аспектів призводить до розуміння цінності в єдності трьох форм її існування, що постійно переходять одна в одну:

- громадські ідеали. Це початкова форма цінностей, оскільки кожна цінність породжується яким-небудь соціальним співтовариством, від сім'ї до людства в цілому. Соціальна цінність є концентроване вираження колективного досвіду групи або спільності у формі ідеалу, тобто уявлення про досконалість, про бажаний в тих або інших сферах соціальної активності;
- предметно втілені цінності. Громадські ідеали дані нам не абстрактно, а через їх втілення в творах (артефактах) і діяннях конкретних людей, в яких цінність знаходить своє найбільш зримо існування;

– особисті цінності. Предметне втілення цінностей відбувається лише за допомогою діяльності людей, які здійснюють ці цінності.

На думку сучасних учених, наша ціннісна свідомість творить власний світ цінностей, які задовольняють наші потреби. Цінності поділяються на матеріальні і духовні, що зумовлено природою і самою людиною, тілесною, біологічною, тобто матеріальною, і духовною (ідеальною, свідомою), які зумовлюють відповідні потреби – матеріальні й духовні.

Суттєвим для розуміння цінностей в житті людини та суспільства є висновок, зроблений ученими В. Андрущенко, М. Михальченком, О. Штикою та І. Шевчуком [5] про те, що ціннісна свідомість людини творить власний світ емоційних переживань, ціннісних образів тощо. У ціннісній формі людина не об'єктивує, а суб'єктивує навколишню реальність, наділяючи її людськими смислами, саме тому для людини цінністю є лише те, що усвідомлюється, переживається нею як цінність. Світ цінностей особистості можна визначити як світ її практичної діяльності.

Отже, на основі ґрунтовного аналізу наукової літератури ми спробували класифікувати цінності за різними ознаками:

- традиційні – орієнтовані на збереження і відтворення норм, що склалися, і цілей життя;
- сучасні – виникають під впливом змін в громадському житті;
- базові – характеризують основні орієнтації людей в житті та основних сферах діяльності. Формуються в процесі первинної соціалізації, потім залишаючись досить стабільними;
- термінальні – виражають найважливіші цілі й ідеали, сенс життя;
- інструментальні – схвалювані в даному суспільстві засоби досягнення цілей.

Таким чином, запропонована класифікація, на наш погляд, відбиває усі типи життєвих сфер, з якими може стикатися людина.

Висновки. Отже, цінності є педагогічним органом, механізмом особистісного зростання і саморозвитку, і самі набувають розвиваючого характеру, і являють собою динамічну систему.

Формування цінностей є актуальним завданням професійної освіти, оскільки вони є важливою складовою компетентностей сучасного фахівця.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васильев В. Н. Формирование общественно-политических ценностных ориентаций личности студента ценностные ориентации личности, пути и способы их формирования : Тезисы докладов научной конференции / В. Н. Васильев, Л. В. Литвинова, Н. С. Резанова. – Петрозаводск, 2004. – С. 27–30.
2. Дробницкий О. Г. Некоторые аспекты проблемы ценностей / О. Г. Дробницкий // Проблема ценности в философии. – М. – Л. : Наука, 2006. – С. 25–40.
3. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерные реконструкции / Д. А. Леонтьев // Философские науки. – 1996. – № 4. – С. 15–26.
4. Максимчук Н. П. Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ст. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Н. П. Максимчук. – К., 2000. – 20 с.
5. Шевчук І. Психолого-педагогічні аспекти формування ціннісних орієнтацій першокурсників в умовах їхньої професійної адаптації / І. Шевчук // Вісн. Львів. ун-ту. – 2006. – Вип. 21, ч. 2. – С. 146–153. – Бібліогр.: 9 назв. – (Педагогіка).

УДК 159.923.4:159.923.3

К. І. Зуєва

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ТЕМПЕРАМЕНТУ З ХАРАКТЕРОМ

У статті розглядається взаємозв'язок між темпераментом та характером людини, зазначається відмінність між цими двома поняттями. Особлива увага приділяється висвітленню даної проблеми у працях радянських та зарубіжних учених.

Ключові слова: темперамент, характер, звички, світогляд, уявлення.

Постановка проблеми. Хоча в психології темперамент і характер розрізняються, чітка межа між ними досі не встановлена. Спостерігаються тенденції як ототожнення, так і протиставлення цих підструктур особистості. Тому проблема взаємозв'язку темпераменту та характеру є актуальним предметом сучасних наукових досліджень.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженням ототожнення між темпераментом та характером, їх протиставленням, констатацією антагонізму між ними, а також визнанням темпераменту, як елемента характеру займалися такі провідні вчені як: І. П. Павлов, І. М. Сеченов, Б. Г. Ананьєв, Н. Д. Левітов, В. Ф. Мерлін, С. Л. Рубінштейн, П. В. Симонов і П. М. Єршов, І. Кант, Р. ле Санн, Р. Хевігхерст і Х. Таба.

Мета статті – розглянути та дослідити взаємозв'язок темпераменту з характером.

Виклад основного матеріалу. Темперамент (від лат. *temperamentum* – домірність; помірність) – закономірне співвідношення стійких індивідуальних особливостей особистості, що характеризують різні сторони динаміки психічної діяльності й поведінки [2, 486].

Характер – це цілісний і стійкий індивідуальний склад душевного життя людини, її тип, «вдача» людини, яка проявляється в окремих актах та станах її психічного життя. Сюди також відносять манери, звички, склад розуму і притаманне людині коло емоційного життя. Характер людини виступає в якості основ її поведінки. На перший погляд може здатися, що поняття «темперамент» і «характер» майже збігаються, хоча в останньому і з'явилися такі складові, як: склад розуму, манери, звички. Однак у своїй повсякденній життєвій практиці ми навряд чи сплутаємо темперамент людини з її характером. Саме характер, а не темперамент ми назвемо сильним, слабким, твердим, м'яким, важким, поганим, наполегливим, важковитривалим тощо. Визначень же, притаманних для описання темпераменту набагато менше: бурхливий, неприборканий, млявий тощо. Навіть інтуїтивно відчуючи відмінність в цих двох поняттях, доцільно зазначити, що в її основі лежать якісь істотно різні прояви індивідуальності, [4, 6].

Темперамент і характер тісно пов'язані між собою, залежать від психофізіологічних особливостей організму і типів вищої нервової діяльності. Однак якщо темперамент спочатку закріплений генетично і в процесі життєдіяльності індивіда в основному постійний, то про характер цього не можна сказати. Він формується і змінюється протягом усього життя людини. Властивості темпераменту є спадковими, тому надзвичайно погано піддаються зміні. Виходячи з цього зусилля людини повинні бути спрямовані насамперед не на зміну, а на виявлення та усвідомлення особливостей свого темпераменту. Це дозволить виявити способи діяльності, які найбільшою мірою відповідають його природнім якостям, природному даруванню [1, 47].

Темперамент не визначає рис характеру, але між темпераментом та властивостями характеру існує тісний взаємозв'язок. Від темпераменту

залежать особливості характеру, що визначають динаміку його прояву. Прикладом цього може слугувати те, що комунікативність у сангвініків проявляється у легкому та швидкому зав'язуванні знайомств, у флегматика – у тривалості та стійкості його прив'язаності до своїх друзів та знайомих, у потязі до звичного для нього кола осіб тощо. Темперамент впливає на розвиток окремих рис характеру. Одні властивості темпераменту допомагають їх формуванню, інші ж навпаки протидіють. Тому, залежно від типу темпераменту дитини необхідно використовувати індивідуальні прийоми впливу на неї для того, щоб виховати потрібні властивості характеру. Так, щоб у меланхоліка виховати старанність, у нього потрібно підтримувати впевненість у собі, своїх силах, підбадьорювати. По відношенню до сангвініка потрібно частіше виявляти суворість, встановити систематичний контроль. Але існує й протилежний взаємозв'язок між темпераментом та характером. Завдяки певним рисам характеру людина може стримувати небажані при певних обставинах прояви темпераменту [2, 487].

У працях радянських і зарубіжних учених (Н. Д. Левітов, В. Ф. Мерлін, С. Л. Рубінштейн, П. В. Симонов і П. М. Єршов та ін.) поняття «характер» часто ототожнювали з такими психічними процесами і явищами, як темперамент, здібності, воля та ін. Так, поняття темпераменту і характеру в науці досить довгий час розглядались як рівні. У дослідженнях зарубіжних психологів (Р. ле Санн, Р. Хевігхерст і Х. Таба) зазначається те, що темперамент являє собою сукупність ставлень індивіда до оточуючої дійсності, в основі якого лежать емоційні реакції на різноманітні подразники зовнішнього середовища. Специфіка цих реакцій обумовлюється особливостями перебігу нервових процесів людини. Характер проявляється в тих діях і вчинках, які здійснює індивід на основі сукупності ставлень до оточуючого світу та інших людей, своїх переконань та уявлень, тобто темпераменту. Таке ототожнення поняття темпераменту з системою життєвих ставлень індивіда, чи ж то світоглядом в «буржуазній» науці, жорстко критикувалось у працях радянських психологів. Розвиток вчення І. П. Павлова та І. М. Сеченова про умовний рефлекс обумовив необхідність розмежування понять «характер» і

«темперамент». Так, за І. П. Павловим, «... сила нервової системи (темперамент) – вроджена властивість, характер (форма поведінки) багато в чому складається з набутих навичок». П. В. Симонов і П. М. Єршов також зазначають, що темперамент – це «... характеристика індивіда з боку динамічних особливостей його психічної діяльності, тобто темпу, ритму, інтенсивності окремих психічних процесів і станів», а характер являє собою «цілісний і стійкий індивідуальний склад душевного життя індивіда, який проявляється в окремих актах і станах його психічного життя, а також в його поведінці, звичках, складі розуму і властивому людині колі емоційного життя» [4, 6].

У працях Н. Д. Левітова також наголошує на тому, що хоча тип темпераменту лежить в основі формування характеру й зумовлює генезис усіх структурних компонентів даного феномена, проте найбільш важливими детермінантами становлення характеру індивіда є соціальні, а саме – виховний вплив сім'ї та школи [3, 281].

Висновок. Темперамент має відношення до динамічної сторони діяльності. Хоча він і не може визначати відносини особистості, її прагнення, інтереси, чи ідеали, тобто всього багатства змісту внутрішнього життя людини, однак характеристика динамічної сторони має істотне значення для розуміння складного образу поведінки людини, її характеру. Те, наскільки людина виявляє урівноваженість в діях, гнучкість, динамічність та експансивність у реакціях, говорить про якісні особливості особистості і її можливостей. Отже, темперамент не є чимось зовнішнім у характері людини, а органічно входить в його структуру.

ЛІТЕРАТУРА

1. Батаршев А. В. Темперамент и характер: психологическая диагностика / А. В. Батаршев. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 331 с.
2. Большой психологический словарь / [Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко]. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
3. Гріньова О. М. Проблема характеру в українській та зарубіжній психології (теоретичний аспект) / О. М. Гріньова // Проблеми сучасної психології. – 2011. – Вип. 12. – С. 278-293.
4. Симонов П. В. Темперамент. Характер. Личность. / П. В. Симонов, П. М. Ершов. – М. : Наука, 1984. – 161 с.

Н. С. Кисла

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

ГОТОВНІСТЬ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ВАЖЛИВА ПРОФЕСІЙНА ЯКІСТЬ ПЕДАГОГА

У статті здійснено аналіз готовності до інноваційної діяльності як важливої професійної якості педагога. Досліджено структурні компоненти готовності до інноваційної діяльності, рівні її сформованості, показники, за якими вона визначається. Розкрито психологічні проблеми, з якими стикаються педагоги у процесі підготовки до інноваційної діяльності.

Ключові слова: *готовність, інноваційна діяльність, професійно важливі якості особистості, інноваційні технології.*

Постановка проблеми. Інноваційна педагогічна діяльність як особливий вид творчої діяльності спрямована на оновлення системи освіти. Вона є результатом активності людини не стільки у пристосуванні до зовнішнього середовища, скільки у зміні його відповідно до особистих і суспільних потреб та інтересів. Інноваційна діяльність, будучи складним і багатоплановим феноменом, охоплює процес взаємодії індивідів, спрямований на розвиток, перетворення об'єкта, на переведення його в якісно новий стан; системну діяльність щодо створення, освоєння та застосування нових засобів; особливий вид творчої діяльності, що об'єднує різноманітні операції і дії, спрямовані на здобуття нових знань, технологій, систем [1, 64].

Аналіз актуальних досліджень. Аналізом проблем інноваційної педагогічної діяльності займалися Н. Бібік, С. Гончаренко, В. Ільченко, О. Козлова, Л. Машкіна, В. Паламарчук, І. Підлісний та ін. [5, 249].

Мета статті – проаналізувати сутність поняття «готовність до інноваційної діяльності» як важливої професійної якості педагога та педагогічні умови її формування.

Виклад основного матеріалу. Готовність до інноваційної діяльності є внутрішньою силою, що формує інноваційну позицію педагога. За структурою це складне інтегративне утворення, яке охоплює різноманітні якості, властивості, знання, навички особистості. Як один із важливих

компонентів професійної готовності, вона є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу [5, 283].

Саме тому професійно важливі якості досліджуються представниками вітчизняної психології як: особливості людини, що впливають на результативність її професійної діяльності (А. Маркова); індивідуальні якості суб'єктів діяльності, що впливають на ефективність їх діяльності (В. Шадриков) [1, 29].

Готовність до інноваційної професійної діяльності є основою активної суспільної позиції особистості, її професійно-педагогічної позиції як суб'єкта праці. Вона спонукає особистість як суб'єкта праці до інноваційної діяльності, сприяє її продуктивності. Як професійно важлива якість особистості, готовність до праці передбачає сформованість особистості як активного суб'єкта діяльності [1, 30].

До професійних якостей відносять: професійне мислення, професійну спрямованість, експресивні якості, комунікативні якості, організаційні якості. Якості, набуті особистістю у процесі професійної підготовки, також належать до професійних. Увагу науковців привертають якості, пов'язані з отриманням спеціальних знань, умінь, способів мислення, методів діяльності у процесі професійної підготовки на стадії здобуття професійної освіти, які є запорукою ефективної інноваційної професійної діяльності.

Найбільш повно професійні якості педагога визначено професіограмою. Критерієм визначення професійно важливих якостей суб'єктів праці є домінуючий вид їх діяльності. Професіограма педагога визначає такі домінуючі види діяльності: навчання різних наук; пояснення нового матеріалу за допомогою засобів; контроль за зрозумілістю матеріалу; проведення виховної роботи із студентами; допомога в розкритті творчого потенціалу студента, його здібностей та можливостей; виявлення інтересів і схильностей студентів для адекватного підбору програм та методів навчання; оформлення документації (журналів, звітів) [4, 384–385].

Виходячи з домінуючих видів діяльності, професіограмою педагога визначено такі якості, що забезпечують успішність виконання професійної діяльності:

1) здібності (педагогічні здібності; ораторські здібності; організаційні здібності; вербальні здібності (вміння говорити ясно, чітко, виразно); комунікативні здібності (навички спілкування та взаємодії з людьми); гарний розвиток пам'яті; високий рівень розподілення уваги (уміння приділяти увагу кільком об'єктам одночасно); психічна та емоційна врівноваженість; здатність до співпереживання);

2) особистісні якості, інтереси та схильності: схильність до роботи з дітьми; вміння зацікавити своїм задумом, повести за собою; високий ступінь особистісної відповідальності; самоконтроль та врівноваженість; тактовність; цілеспрямованість; артистизм; вимогливість до себе та інших; терпимість; інтерес та повага до іншої людини; прагнення до самопізнання, саморозвитку; кмітливість; спостережливість [4, 385-386].

Ураховуючи специфіку інноваційної педагогічної діяльності, продуктами якої є нововведення, що спрямовані на позитивну зміну системи освіти, а також той факт, що педагогічна діяльність зорієнтована на набуття у процесі навчання певної сукупності знань та виховання якостей особистості, зауважимо, що до якостей, які перешкоджають ефективній інноваційній педагогічній діяльності, насамперед належать ті, що приховують глибинні особистісно-професійні проблеми, а отже, можуть бути класифіковані як внутрішні перешкоди (бар'єри) [7, 72].

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності також формується у процесі педагогічної практики, акумулюючи на кожному рівні професійної підготовки фахівця всі професійно важливі знання, уміння і навички. Це означає, що формування готовності до інноваційної діяльності на певному рівні підготовки педагога є передумовою формування нового, більш високого рівня готовності, адже, на думку А. Мінасян, процес підготовки педагога здійснюється як постійна трансформація початкового рівня вмінь і навичок, рівня професійних умінь і навичок педагога [2, 77].

Зважаючи на те, що інноваційні нововведення притаманні будь-якій діяльності людини, необхідно пам'ятати, що вони передбачають наявність у суб'єктів праці психологічної гнучкості, яка постає як сукупність емоційної, когнітивної та поведінкової гнучкості. Саме тому емоційна гнучкість

працівників освітніх закладів є інтегральною характеристикою особистості, що дозволяє оптимізувати її діяльність. Проте істотні зміни у професійній діяльності зумовлюють зміни професійної мотивації. Це насамперед проявляється в оцінці запроваджуваних змін.

Разом з тим слід наголосити на тому, що нові інноваційні методи як зовнішні стимули дуже часто викликають астенічні емоції. Щодо цього О. Скубашевська справедливо зауважує, що «нове і невідоме завжди викликало у людей тривогу і страх. Нерідко інновації, які руйнували усталений спосіб життя, звички людей, зумовлювали хворобливі й неадекватні реакції. Одним із видів негативної психічної реакції на інновації є фрустрація. ...Такий стан може бути спричинений надто швидким, надто частим або перманентним упровадженням інновацій» [5, 280].

Критеріями готовності педагога до інноваційної діяльності є: усвідомлення необхідності запровадження педагогічних інновацій у загальному контексті, а також у власній педагогічній практиці; високий рівень професійної поінформованості щодо змісту, особливостей упровадження сучасних освітньо-виховних інноваційних технологій; практичні навички освоєння інноваційних технологій; зорієнтованість на застосування власних творчих зусиль в інноваційній діяльності; здатність передбачати труднощі інноваційної діяльності, а також професійно долати їх.

Науковці виокремлюють такі рівні сформованості готовності до педагогічних інновацій: інтуїтивний (характеризується відсутністю глибоких теоретичних знань, несформованістю педагогічної рефлексії); репродуктивний (ситуативний рівень упровадження інновацій на тлі недостатньо вираженої педагогічної рефлексії); пошуковий (рівень опрацювання технологій і методик інноваційної діяльності); творчий (продуктивний) (високий теоретичний і практичний рівень володіння інноваційними технологіями).

Слід зазначити, що якостями підготовленого до інноваційної діяльності педагога є усвідомлення актуальних проблем і перспективних напрямів розвитку освітньої галузі, усвідомлення необхідності педагогічних інновацій, стійка професійна позиція, спрямованість на

творчий розвиток, рефлексивна діяльність, здатність до інноваційних пошуків, високий професійний рівень володіння технологіями, формами і методами інноваційної діяльності тощо.

Висновки. Отже, підготовка педагогів до інноваційної діяльності є своєчасною і потребує подальших ґрунтовних наукових досліджень. Це насамперед стосується необхідності з'ясування критеріїв визначення рівня сформованої готовності конкретного педагога до інноваційної діяльності, що на практиці дозволить спланувати розвиток його інноваційного потенціалу, який є важливим компонентом структурних професійних якостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Євтушевський В. Становлення і розвиток інновацій у вищій школі / В. Євтушевський, Л. Шаповалова // Вища освіта України. – 2006. – № 2. – С. 62–64.
2. Локалова Н. П. Психология. Введение в профессию / Н. П. Локалова. – СПб. : Питер, 2010. – 176 с.
3. Мінасян А. Формування психолого-педагогічних умінь студентів / А. Мінасян // Психологія і суспільство. – 2005. – № 1. – С. 76–81.
4. Подшивалкіна В. Проблеми фахового самовизначення та професійної диференціації психологічного товариства / В. Подшивалкіна // Психологія і суспільство. – 2005. – № 1. – С. 7–16.
5. Романова Е. С. 99 популярних профессий: психологический анализ и профессиограммы / Е. С. Романова. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 460 с.
6. Скубашевська О. Сутність та головні напрями інноваційних процесів в інформаційному суспільстві / О. Скубашевська // Ціннісний дискурс в освіті в епоху глобалізації та інформаційної революції / [Вибрані публікації представників наукової школи академіка АПН України, доктора філософських наук, професора, Заслуженого діяча науки і техніки України Віктора Андрущенко]. – К. : Вид-во Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова, 2009. – С. 249–283.
7. 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.
8. Щербакова І. М. Психологічні проблеми підготовки педагогів до інноваційної професійної діяльності / І. М. Щербакова // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. [«Ідеї, реалії та перспективи освітніх інновацій: філософія, психологія, методика»], (Суми, 20-21 квіт. 2006 р.). – Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. – Ч. 1. – С. 72-73.

Є. Т. Лініцька

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С.Макаренка

ПРОБЛЕМА СТРЕСУ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

У статті розглянуто та проаналізовано проблему стресу. Ефективне подолання стресу забезпечується за рахунок розумного використання наявних ресурсів особистості і оцінюється за показниками ефективності витрат енергії та ресурсів, досягнення мети, протидії стресу і відновлення функціонального стану, особистого розвитку у вигляді підвищення самооцінки.

Постановка проблеми. Необхідність дослідження проблеми та подолання стресу визначається реаліями сучасного суспільства, в якому є тенденція посилено накопичувати психологічну напругу і з малою можливістю позбавляється від неї.

Здатність же долати стресові ситуації є запорукою психічного здоров'я людей і неодмінною умовою соціальної стабільності, прогнозованості процесів, що відбуваються в суспільстві.

На сьогодні на передній план виходить збереження психічного здоров'я та формування ефективних способів подолання стресу сучасними методами корекції. Подолання психологічного стресу за допомогою ідеомоторних методів є найбільш ефективним і простим способом, що дозволяє за допомогою цілеспрямованого створення розумових образів змінити свою психологічну рівновагу

Аналіз постановки проблеми. Проблемою виникнення стресу та боротьби з ним велику увагу приділяли такі дослідники, як Г. Кассиль, Л. Китаїв-Смик, К. Кінан, Г. Сельє та ін.

Мета статті – вивчити проблеми стресу, розкрити причин та виникнення даного явища.

Виклад основного матеріалу. Стрес – це реакція людського організму, що виникає у відповідь на дію подразника незалежно від того, який він несе заряд – негативний чи позитивний. Він являє собою стан надмірно сильної і тривалої психологічної напруги, що виникає в людини, коли його нервова система одержує емоційне перевантаження [1, 2].

Термін «стрес» у науковий обіг ввів канадським вченим-біологом Г. Сельє. Він виділяє три основні стадії розвитку стресу. Перша фаза – аларм-фаза, або стадія тривоги. Вона характеризується мобілізацією адаптаційних ресурсів організму. Друга фаза – стадія резистентності, або опору. На цій стадії здійснюється збалансоване витрачання адаптаційних можливостей. Третя фаза – стадія виснаження. На цій відбувається виснаження енергії. Людина не має можливості чинити опір стресовим реакціям [2, 131].

Термін «стрес» часто вживають дуже вільно, з'явилося безліч плутаних і суперечливих визначень і формулювань. Тому корисно буде сказати, чим не є стрес. Стрес – це не просто нервові напруження. Цей факт потрібно особливо підкреслити. Багато спеціалістів і навіть окремі вчені схильні ототожнювати стрес з нервовою перевантаженням або сильним емоційним збудженням. Нещодавно Дж. Мейсон, колишній президент Американського психосоматичного суспільства і один з найбільш відомих дослідників психологічних і психопатологічних аспектів стресу, присвятив прекрасний нарис аналізу теорії стресу. Г. Н. Кассиль, Л. А. Китаєв-Смик і деякі інші дослідники під стресом розуміють широке коло змін психічних і поведінкових проявів, що супроводжуються вираженими неспецифічними змінами біохімічних, електрофізіологічних показників та іншими реакціями [4, 5].

Р. Лазарус також зазначав, що різні уявлення про сутність стресу, його теорії і моделі багато в чому суперечать один одному. У цій сфері не існує усталеної термінології. Навіть визначення стресу часто дуже істотно розрізняються. Правда таке положення характерно і для цілої низки інших кардинальних проблем, таких як адаптація, стомлення, здібності, особистість і багато інших. Для прояснення поняття стресу Р. Лазарус сформулював два основні положення. По-перше, термінологічну плутанину і протиріччя у визначенні поняття «стрес» можна буде усунути, якщо при аналізі психологічного стресу враховувати не тільки зовнішні спостережувані стресові стимули і реакції, але і деякі, пов'язані зі стресом, психологічні процеси – наприклад, процес оцінки загрози. По-друге, стресова реакція може бути зрозуміла лише з урахуванням захисних

процесів, породжуваних загрозою, – фізіологічні та поведінкові системи реакцій на загрозу пов'язані з внутрішньою психологічною структурою особистості, її роллю в прагненні суб'єкта впоратися з цією загрозою. Характер стресової реакції пов'язаний з психологічною структурою особистості, що взаємодіє з зовнішньою ситуацією за допомогою процесів оцінки та самозахисту [6; 38].

Психологічний стрес як особливий психічний стан є своєрідною формою відображення суб'єктом складної, екстремальної ситуації, в якій він знаходиться. Специфіка психічного відображення обумовлюється процесами діяльності, особливості яких (їх суб'єктивна значущість, інтенсивність, тривалість протікання тощо) в значній мірі визначається обраними або прийнятими її цілями, досягнення яких спонукається змістом мотивів діяльності. У процесі діяльності мотиви «наповнюються» емоційно, сполучаються з інтенсивними емоційними переживаннями, які відіграють особливу роль у виникненні і протіканні станів психічної напруженості. Не випадково остання часто ототожнюється з емоційним компонентом діяльності. Звідси витікає вживання таких понять, як «емоційна напруженість», «афективна напруга», «нервово-психічне напруження», «емоційне збудження», «емоційний стрес» та інші. Спільним для всіх цих понять є те, що вони позначають стан емоційної сфери людини, в якій яскраво проявляється суб'єктивна забарвленість його переживань і діяльності [1, 5].

Причини стресів індивідів досить різноманітні. Вони визначаються організаційними, внутрішньо-організаційними, та особистісними факторами. До них належать такі фактори: перевантаження або дуже мале робоче навантаження, конфлікт ролей та їх невизначеність, нецікава робота, погані умови праці, взаємини в колективі та ін. Істотну роль грає конкуренція, як на ринку праці, так і на робочих місцях. Дуже важливо зрозуміти і спробувати усунути приховані причини стресу, інакше стрес постійно буде нагадувати про себе [3, 8].

Існують такі види стресу як еустрес та дистрес. Корисні стреси, або еустрес. Для повноцінного життя кожному необхідна невелика доза корисного стресу – це рушійна сила у вирішенні складних завдань. Щоб

вранці встати з ліжка і піти на роботу, потрібно повністю прокинутися. А щоб досягти оптимального рівня активності і працювати продуктивно, людині необхідна реакція пробудження, або еустресс (невелика порція адреналіну). Шкідливі стреси, або дистрес, виникають, коли напруга досягає критичної точки, коли немає більше сил боротися з ним. Саме цей емоційний стан ми маємо на увазі, коли говоримо, що перебуваємо «в стані стресу» [2, 5].

Висновки. Найчастіше стрес визначається як надмірне психологічне чи фізіологічне напруження. Дослідження свідчать, що психологічні прояви включають дратівливість, втрату апетиту, депресію і знижений інтерес до міжособистісних і сексуальних відносин та ін. Поняття «стрес» у психологічному плані містить у собі цілий спектр станів особистості, викликаних безліччю подій: від поразок чи перемог до творчих переживань і сумнівів. Говорячи про стрес необхідно нагадати, що одним з його чинників є емоційна напруженість, яка фізіологічно виражається в змінах ендокринної системи людини. Стрес – цілісна реакція особистості на зовнішні та внутрішні стимули, спрямована на досягнення корисного результату.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кінан К. Управління стресом. / К. Кінан – М. : Ексмо, 2006 – 80 с.
2. Сельє Г. Стрес без дистресу / Г. Сельє – М. : Прогрес, 1982 – 68 с.
3. Грисюк С.В. Стрес, стресостійкість та управління. / С. В. Грисюк. – М. : РГІУ 2008. – 10 с.
4. Кассиль Г. Н. Внутрішня оточення організму / Г. М. Кассиль – М: Наука, 1983 – 227 с.
5. Китаєв-Смик Л. А. Психологія стресу / Л. А. Китаєв-Смик – М. : Наука, 1983 – 368 с.
6. Лазарус Р. Теорія стресу і психофізіологічні дослідження / Р. Лазарус // Емоційний стрес / Під вид. Л. Леві. – Л. : Медицина, 1970. – С. 178–208.

А. Є. Мережкіна

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ІСТОРИЧНИЙ НАРИС ДОСЛІДЖЕНЬ СНУ І СНОВИДІНЬ

У статті розглянуто актуальні питання формування наукових поглядів на проблему дослідження стану сну і сновидінь у різні історичні етапи. Проаналізовано внесок провідних вітчизняних та зарубіжних учених у процес дослідження психологічних і фізіологічних основ стану сну і сновидінь.

Ключові слова: сон, сновидіння, стан, психофізіологія, вища нервова діяльність, гальмування, подразнення.

Постановка проблеми. Проблема дослідження снів і сновидінь довгий час була розділом філософії і медицини, релігієзнавства і фізіології, а не психології. Людство здавна цікавила природа сну, походження сновидінь. Довгий час сні і сновидіння не були предметами спеціальних наукових досліджень. Активно досліджувати сон почали лише наприкінці ХІХ століття. Незважаючи на активне дослідження сну і сновидінь протягом ХХ століття проблема наукового підходу до вивчення стану сну і сновидінь є недостатньо вивченою, а отже перед психологічною наукою залишається необхідність ґрунтовного пояснення психофізіологічних процесів сну, сновидінь.

Аналіз актуальних досліджень. Вивченням психологічних, фізіологічних, нейрофізіологічних основ сну і сновидінь займалися як зарубіжні вчені (К. Агрипп, Я. Аккерман, Аристотель, Г. Бергаве, Г. Бергер, Д. Берклі, К. Бурдах,

М. Ворльд, В. Вундт, Е. Гавелок, В. Гесс, Г. Гегель, Ф. Гільдебрандте, Ж. Дельбеф, У. Демент, В. Еггер, М. Жуве, І. Кант, Н. Клейтман, Ф. Крик, В. Лемуан, Д. Локк, Парацельс, А. Пьерон, Б. Річардсон, О. Стюарт, А. фон Халлер, В. Хесс, І. Фіхте, І. Фолькельт, З. Фрейд, Цицерон, А. Шопенгауер, Л. Штрюмпель, К. Юнг, Д. Юм) так і вітчизняні (П. Анохін, В. Аршавський, В. Бехтерев, Д. Бірюков, В. Кандинський, Л. Карасьов, В. Касаткін, В. Кобрін, В. Ковальзон, М. Манасеїна, Н. Моїсеїва, І. Оршанський, І. Павлов, Г. Поляков, О. Рассказова, В. Ротенберг, І. Сеченов, О. Тхостов, О. Філомафитський).

Мета статті – проаналізувати історичні етапи дослідження сну і сновидінь.

Виклад основного матеріалу. Сон – це один з функціональних станів людини [2, 469].

Сновидіння – це незалежні, спонтанні прояви несвідомого; фрагменти мимовільної психічної активності, достатньо усвідомлювані, щоб бути відтвореними в стані неспання, [4, 390].

Вже у Стародавній Греції лікарі і філософи намагалися пояснити природу сну. На думку великого натурфілософа Аристотеля, безпосередня причина сну міститься в споживаній нами їжі, яка виділяє парфуми, що перетікають з неї у вени. Тепло тіла, вважав він, спрямовує ці парфуми в голову, де вони накопичуються і викликають сонливість. Потім вони охолоджуються в мозку і опускаються в нижні частини тіла, несучи тепло від серця. Цей процес викликає сон, який триває до тих пір, поки вся їжа не перетравиться, і чиста кров, призначена для верхніх частин тіла, не очиститься від брудної крові, [1, 423–426].

У середні віки у Європі з'явилися цікаві праці, зокрема Корнелія Агриппа, який стверджував, що сновидіння виникають без втручання потойбічних сил, внаслідок проникнення повітря в тіло людини [5, 6].

Відомий лікар Парацельс (XVI ст.) вважав, що природний сон триває 6 годин. Протягом цього часу зникає втома організму, а спляча людина стає свіжішою. Парацельс радив спати в міру, слідуючи сонячному циклу.

У XVII і XVIII ст. сон, зазвичай, пояснювали за допомогою досить дивних поєднань фізіологічних і метафізичних міркувань. Англійський лікар і фізіолог Олександр Стюарт вважав, наприклад, що сон виникає в результаті нестачі «тваринних парфум», які виходять з тіла під час фізичної роботи і руху. Голландський лікар Герман Бергаве зазначив, що «нервовий дух» (*spiri-tusnervosi*) виділяється з крові мозком. Сон відбувається тому, що рідина, або ліквор, в мозку не може вільно переміщатися; вона вже не може, як звичайно, заповнювати дрібні судини і нерви, що відходять від мозку до чутливих органів і м'язів. Ці ідеї Бергаве мають певну схожість з теорією швейцарського лікаря і натураліста Альбрехта фон Халлера (1708–1777), який вважав, що згущення крові в голові чинить тиск на

мозок, перекриваючи, таким чином, струм «парфумів» по нервах. Відкриття кисню зіграло важливу роль у роздумах німецького філософа Якоба Фріделіса Аккермана (1765–1815). Він вважав, що кисень з вдихуваного нами повітря створює «життєвий ефір», який досягає мозку через кров і там виділяється і накопичується. Проштовхуваний «силами мозку» у нерви і м'язи, він викликає «тваринний рух». Стомлення призводить до нестачі «життєвого ефіру», проте під час сну його запаси можуть поповнюватися [3, 5].

Ф. В. Гільдебрандт зазначає, що своєрідні особливості сновидінь взагалі неможна описати інакше, як за допомогою «цілісного ряду контрастів, котрі часто переходять у протиріччя» [7, 22].

Натурфілософія XIX ст. ввела тимчасову моду на містичні уявлення. Прикладом може слугувати точка зору професора фізіології та хірургії Філіпа Франца фон Вальтера: «Сон – це капітуляція нашої егоїстичної сутності перед колективізмом природного духу, злиття індивідуальної людської душі з універсальним духом природи», [3, 10].

Розвиток природничих наук в XIX ст. дав поштовх до спроб такого пояснення сну, яке ґрунтувалося б виключно на законах фізіології та хімії. Наприклад, Олександр фон Гумбольдт вважав, що сон виникає через нестачу кисню, а фізіолог Едуард Фрідріх Вільгельм Пфлюгер з Бонна вважав, що сон відбувається внаслідок зменшення кількості кисню, поглиненого «живими молекулами мозку». Інші автори, як основну причину сну, називали такі фактори, як знекровлення мозку, розбухання нервових клітин і зміна електричних зарядів у гангліях.

У другій половині XIX століття фізіолог Вільгельм Тьєррі Прейер розробляв уявлення, згідно з якими стомлення призводить до появи в тілі речовин, поглинаючих кисень крові, обділяючи при цьому мозок, який без кисню не може активно функціонувати. Прейер вважав, що цими речовинами є молочна кислота і креатин. Хоча всі ці теорії і використовували новітні для свого часу наукові дані для пояснення природи сну, жодна з них не ґрунтувалася на суворих доказах, і їх прихильники навіть не намагалися піддати їх експериментальній перевірці [3, 11].

Важливу роль у дослідженні сну і сновидінь зіграли дослідження М. Манасеїної, учениці фізіолога І. Тарханова. У 1870-х рр. вона вивчала значення сну для організму на щенят. Аналізуючи результати, вона дійшла висновку, що сон для організму важливіший за їжу. М. Манасеїна проводила цікавий психологічний аналіз сновидінь, протягом п'яти років вона збирала записи снів у 37 людей і дійшла до таких висновків: освічені люди, які ведуть активне мозкове життя бачать більше снів, ніж малоосвічені і відсталі люди; сновидіння освічених людей більш логічні, складні і різноманітні; у журналістів, хіміків, вчителів та інших людей «розумової праці» буває лише від 3 до 10 ночей без сновидінь на місяць, а у робітників – від 8 до 25; сновидіння стають більш рідкісними з віком [6, 88].

Для розуміння природи сновидінь, що з'являються в стані сну, перш за все варто усвідомити сенс самого сну, його призначення. Біологічним змістом сну, – вважає З. Фрейд, – є відпочинок: втомлений за день організм в стані сну відпочиває. Але психологічний сенс сну не тотожний біологічному за його змістом. Психологічний зміст сну полягає у втраті інтересу до зовнішнього світу. У сні людина перестає сприймати зовнішній світ, перестає діяти в зовнішньому світі [9, 129].

Принципово новим етапом досліджень у галузі проблеми сну є роботи І. Павлова і його співробітників. Відповідно до своїх учень про вищу нервову діяльність І. Павлов розглядав сон як розлите кіркове гальмування, вважаючи, що внутрішнє гальмування і сон за фізико-хімічною основою являють собою один і той самий процес.

У 1944 р. швейцарський фізіолог В. Хесс виявив, що електричне подразнення зорових бугрів викликало в експериментальних тварин «поведінковий сон», що не відрізняється за зовнішніми проявами від природного сну. Ганс Бергер, німецький нейропсихіатр, за допомогою нових приладів записав електричну активність людського мозку. Результати виявилися не менш сенсаційними, ніж відкриття, зроблене Кейтоном за 50 років до нього. Коливання напруження у представників людської раси виявилися несподівано ритмічними. Бергер назвав записи мозкових хвиль електроенцефалограмою (ЕЕГ) і зазначив, що, як тільки суб'єкт закривав очі і розслаблявся, коливання його мозкових хвиль

ставали регулярними, з періодичністю повторення приблизно 10 разів на секунду. Це і був знаменитий «альфа-ритм» (названий так його першовідкривачем), що свідчить про стан розслаблення. Дослідження змін ЕЕГ в процесі сну, вперше виявлених Г. Бергером, були продовжені в 30-ті роки ХХ ст. в Гарвардському університеті. На основі записів ЕЕГ неспання і сну п'яти рівнів там дійшли до висновку, що сновидіння мають місце під час більш поверхневого сну [7, 57].

В. Ротенберг досліджуючи сон і сновидіння дійшов до висновку, що під час сновидінь люди якимось справляються зі своїми емоційними проблемами, і вже немає необхідності в їх витісненні. Сновидіння допомагають вирішити внутрішні конфлікти. При позбавленні «швидкого сну» людина гірше справляється з завданнями, які вимагають творчого підходу [8, 34].

Висновки. Отже, активне дослідження стану сну і сновидінь свідчать про важливу адаптаційно-програмуєчу роль їх в житті людини. Але сучасна наука досі не може пояснити феномен сновидінь через малодоступність і складнощі з постановкою лабораторних дослідів і експериментів по їх вивченню. Сон – природний фізіологічний стан людини з максимальним рівнем мозкової діяльності і зниженою реакцією на навколишній світ, що забезпечує відпочинок організму. Проблема дослідження психологічних і фізіологічних основ сну і сновидінь потребує подальшої розробки і подальшої оптимізації наукових досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аристотель. О сновидениях. Перевод и научный комментарий О. А. Чулкова / Аристотель // AKADHMEDIA: Материалы и исследования по истории платонизма. – 2005. – № 6. – С. 420 – 432.
2. Большой психологический словарь / [Сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко]. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
3. Борбели А. Тайна сна / А. Борбели // М.: Знание, 1989. – 192 с.
4. Зеленский В. В. Толковый словарь по аналитической психологии / В. В. Зеленский. – М. : Когито-Центр, 2008. – 420 с.
5. Касаткин В. Н. Теория сновидений / В. Н. Касаткин – Л. : Медицина, 1983. – 247 с.
6. Ковальзон В. М. Забытый основатель биохимии и сомнологии // Природа. – 2012. – № 5. – С. 85 – 89.
7. Лаберж С. Осознанное сновидение. Проснитесь в своих снах и в своей жизни / С. Лаберж // М.: София, 2011. – 320 с.

8. Ротенберг В. С. Сновидения, гипноз и деятельность мозга / В. С. Ротенберг. – М. : Центр гуманитарной литературы РОН, 2001. – 254 с.

9. Фрейд З. Толкование сновидений / Зигмунд Фрейд. – 2-е изд., стер. – Харьков : Книжный Клуб «Клуб Семейного Досуга»; Белгород : ООО «Книжный клуб «Клуб семейного досуга»», 2012. – 512 с.

УДК 657:378.014.7-057.875

К. В. Михалко

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

ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО БУХГАЛТЕРА

У статті конкретизовано зміст предметно-практичної компетентності майбутнього бухгалтера, визначено критерії її сформованості в системі професійної підготовки фахівця в аграрних коледжах I-II рівнів акредитації.

Постановка проблеми. Інтеграція України в європейський соціокультурний і освітній простір потребує значного підвищення ефективності навчально-виховного процесу, зокрема в напрямі формування професійної компетентності майбутніх фахівців вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації. Ця тенденція обумовлює необхідність підготовки спеціаліста, який вміє не тільки оперувати власними знаннями, але й вирішувати професійні проблеми й типові завдання, що виникають у реальних ситуаціях виробничої діяльності та буде конкурентоспроможним на ринку праці.

Аналіз актуальних досліджень. Проблему формування професійної компетентності сучасного фахівця нині розглядають С. Гончаренко, І. Зимня, І. Зязюн, Т. Іванова, Н. Коломінський, К. Корсак, Н. Ничкало, А. Маркова, Дж. Равен, В. Хутмахер, А. Хуторської, С. Шишов та ін. Обґрунтування сучасних вимог до професійної підготовки студентів здійснили В. Бондар, В. Лозова, О. Пехота, С. Сисоева та ін. Ідеї формування професійної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю викладені у працях Н. Болюбаш, Б. Гершунського, Н. Тализіної та ін.

Наукові дослідження, присвячені формуванню професійної компетентності фахівців економічного профілю, є багатоаспектними, між тим багато питань цієї складної теми залишаються не з'ясованими. Зокрема потребує уточнення зміст предметно-практичної компетентності майбутнього бухгалтера та особливості її формування у ВНЗ I–II рівня акредитації.

Мета статті – конкретизація змісту предметно-практичної компетентності майбутнього бухгалтера аграрного сектору економіки, визначення критеріїв сформованості даної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Формування професійної компетентності певною мірою залежить від розуміння сутності та змісту понять «компетентність» і «компетенція». Вартими уваги є погляди академіка А.Хуторського, який вважає, що «компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до предмета діяльності. Компетенція – це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які є заданими до відповідного кола предметів та процесів та необхідними для якісної продуктивної дії по відношенню до них» [5].

На думку О. Пометун, компетентність – це результативно діяльнісна характеристика освіти. Нижній поріг, рівень компетентності є рівнем діяльності, необхідним і достатнім для мінімальної успішності в досягненні результату [4].

Поряд з поняттям «компетентність» у науково-педагогічній літературі широко досліджується поняття «професійна компетентність», яка трактується як психічний стан, що дозволяє діяти самостійно та відповідально; здатність людини виконувати певні трудові функції; ціннісні орієнтації спеціаліста, мотиви його діяльності, загальна культура, стиль взаємодії з оточуючими, усвідомлення світу навколо себе і себе у світі, здатність до самовдосконалення та саморозвитку; інтегральна характеристика ділових та особистісних якостей фахівця, що відбивають рівень знань, умінь, досвід, достатній для здійснення мети даного роду діяльності; система умінь і навичок, професійно значущих якостей особистості, що забезпечують можливість виконання професійних обов'язків певного рівня.

Необхідно зазначити, що серед науковців немає єдиної думки щодо компонентів професійної компетентності фахівців. Н. Болюбаш у своїх дослідженнях зазначає, що «професійна компетентність – це професійно-статусні можливості щодо здійснення людиною державних, соціальних й особистісних повноважень у професійній діяльності. Компетентність характеризує інтегрованість людини в професійну діяльність, наявність соціальної та психологічної зрілості, професійне спрямування світогляду особистості та наявність відповідних ціннісних орієнтацій» [2].

Автор вважає, що визначення комплексу ключових компетенцій є важливим завданням професійної освіти економістів. Враховуючи запропоновані І. Зимньою способи визначення ключових компетенцій науковець виділяє наступні види професійної компетентності майбутнього економіста (ключові компетенції): особистісно-індивідуальна компетентність, предметно-практична компетентність, інформаційна компетентність, управлінська компетентність, пізнавальна компетентність, комунікативна компетентність.

На думку Н. Болюбаш предметно-практична компетентність – це компетенції, що включають систему фундаментальних знань класичних наук, соціально-економічних законів та теорій, сутності, структури і тенденцій розвитку економічних систем; методів економічного аналізу господарських процесів на мікро- та макрорівнях, методів прийняття рішень; операційних знань, умінь та навичок щодо виконання функціональних обов'язків; система знань нормативної та правової бази, галузевих стандартів; розвиненість умінь застосування цих знань на практиці [2].

Очевидно, що основою професійної підготовки бухгалтера є забезпечення формування його предметно-практичної компетентності на максимально високому рівні. Виділення даної компетентності, як однієї з провідних, зумовлено тим, що саме високий рівень професійних знань є надійним підґрунтям для подальшого формування усіх інших компетентностей у майбутнього бухгалтера.

Швидкі зміни соціально-економічних умов вимагають від випускників ВНЗ I-II рівнів акредитації прискореної адаптації до нових виробничих завдань, здатності приймати відповідальні рішення,

ефективно реагувати на виникнення нестандартних та проблемних виробничих ситуацій. Між тим, система підготовки фахівця зорієнтована на стандартизоване ведення бухгалтерського обліку, та не враховує мінливості сучасного економічного середовища, тому затверджені освітньо-кваліфікаційні характеристики молодших спеціалістів спеціальності 5.03050901 «Бухгалтерський облік» потребують уточнення.

З урахуванням вищезазначеного, ми пропонуємо розглядати зміст предметно-практичної компетентності майбутнього бухгалтера як сукупність наступних складових:

- ґрунтовні знання теоретичного матеріалу з дисципліни «Бухгалтерський облік»;
- володіння галузевою нормативно-правовою базою з бухгалтерського обліку;
- практичні уміння та навички з ведення бухгалтерського обліку;
- здатність застосовувати набуті знання, уміння та навички з бухгалтерського обліку в умовах нестандартних, проблемних виробничих ситуацій.

З метою забезпечення ефективного формування предметно-практичної компетентності необхідно розробити засоби діагностики рівня її сформованості.

Пропонуємо проводити оцінку сформованості предметно-практичної компетентності майбутнього бухгалтера за такими критеріями:

- рівень володіння необхідним обсягом теоретичних знань з бухгалтерського обліку;
- рівень знання нормативно-правової бази за ведення бухгалтерського обліку; рівень володіння практичними навичками ведення обліку;
- наявність знань і умінь ефективно використовувати інформаційні технології (зокрема мережу Інтернет та ведення обліку в умовах автоматизованого робочого місця);
- уміння знаходити помилки та невідповідності у бухгалтерських записах і документах;
- уміння використовувати власні знання, уміння та навички в умовах нестандартних, проблемних виробничих ситуацій.

Висновки. На підставі аналізу освітньо-кваліфікаційної характеристики молодшого спеціаліста та сучасних науково-педагогічних досліджень з проблеми формування професійної компетентності фахівців економічного профілю можна констатувати, що предметно-практична компетентність майбутнього бухгалтера має розглядатись як сукупність ґрунтовних знань теоретичного матеріалу з дисципліни «Бухгалтерський облік», знань галузевої нормативно-правової бази з бухгалтерського обліку; практичних умінь та навичок ведення бухгалтерського обліку; а також уміння застосовувати набуті знання в умовах нестандартних або проблемних виробничих ситуацій.

Урахування критеріїв сформованості предметно-практичної компетентності майбутніх бухгалтерів та застосування діагностичного підходу до їх професійної підготовки дозволить підвищити ефективність навчального процесу.

На нашу думку, реалізація навчально-виховного процесу у відповідності до запропонованого автором статті змісту предметно-практичної компетентності майбутнього бухгалтера сприятиме формуванню сучасного фахівця, який володітиме високим рівнем економічної та інформаційної культури, умінням мислити і діяти у швидкозмінних умовах ринкової економіки.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Вважаємо доцільними подальші дослідження засобів підвищення рівня сформованості професійних компетентностей майбутніх бухгалтерів шляхом упровадження у навчально-виховний процес інноваційних технологій навчання, зокрема ділових, рольових ігор, семінарів-дискусій, ситуаційних та інтерактивних вправ тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
2. Наукові праці. Науково-методичний журнал. Серія «Педагогіка» випуск 99, 2009, том 112. [Електронний ресурс] / Н. Болюбаш. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum./NpChDU/Pedagogics/2009_99/99-15.pdf

3. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.

4. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

5. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58–64.

УДК 378.147:811.111-26

А. В. Обозна

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

ОСОБЛИВОСТІ РАНЬОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті проаналізовано ставлення вітчизняних та зарубіжних науковців до проблеми раннього навчання іноземної мови, розглянуто психолого-фізіологічні особливості дітей дошкільного віку щодо їх готовності до оволодіння іноземною мовою.

Постановка проблеми. В Україні відбуваються реформаційні процеси в освітній галузі, зокрема, на всіх етапах навчання іноземних мов, включаючи дошкільну ланку. На сьогоднішній день вивчення іноземних мов розпочинається ще в дошкільному навчальному закладі дітьми віком 5–6 років. Актуальною є проблема вивчення досвіду раннього навчання іноземних мов.

Аналіз актуальних досліджень. Проблему раннього навчання іноземних мов досліджували Л. С. Виготський, І. О. Зимня, Ш. О. Амонашвілі, Н. В. Імідадзе, Р. Пенфілд, М. Е. Сухолуцька, Н. С. Лейтес, С. О. Ладивір, Т. О. Піроженко. Але на сьогоднішній день не існує цілісного аналізу цієї проблеми.

Мета статті – визначити готовність дітей дошкільного віку до оволодіння іноземними мовами.

Виклад основного матеріалу. Не існує єдиної думки щодо віку, з якого доцільно починати вивчення іноземних мов. Деякі вчені вважають, що ліва півкуля, котра відповідає за мовлення, настільки сильно

розвинена, що навіть ще в утробі матері (R. Shi, J. F. Werker, J. L. Morgan) діти вже реагують на мовлення. Ф. Джинізі, дослідивши роботу мозку під час вивчення другої мови, стверджує, що людина з самого початку запрограмована на мовлення, і це сприяє розвитку її мозку.

Необхідність навчання іноземної мови в дошкільному віці (з 3-х до 6-ти років) обґрунтовували Я. А. Коменський, Т. К. Полонська, Е. Пулгрем, В. Пенфілд, К. Д. Ушинський, Т. М. Шкваріна та ін. [2, 39]. За твердженням психолога В. В. Андрієвської, вивчення іноземної мови доцільно розпочинати з 4-х років за умови, якщо дитина є лінгвістично обдарованою: почала рано говорити, має великий словниковий запас, хорошу пам'ять, читає вірші, проявляє інтерес до нових слів, ставить багато запитань, що стосуються назв тих чи інших предметів і явищ.

Урахування специфіки конкретного віку дитини сприяє успішному навчанню іноземної мови. У сенситивному віці спостерігається відсутність акценту при вимові дитиною іншомовних слів, звуків, інтонації, за умови, якщо маленька дитина постійно слухає та імітує автентичну мову. М. Монтесорі стверджує, що дитина упродовж свого розвитку переживає низку «чутливих періодів», у кожному з яких закладені її певні можливості. Перший такий «чутливий період» дитини – це вік від 2-х до 7-ми років. У цьому віці формується мовлення. І саме тоді М. Монтесорі рекомендує починати навчання іноземної мови [4, 15].

Дошкільнята, вивчаючи іноземну мову разом з рідною мовою, отримують досвід спілкування з оточуючим середовищем, з іншими людьми, відбувається процес соціалізації їх особистості. Це стає можливим завдяки природній відкритості та сприйнятливості дитини до всіх обставин, що впливають на її розвиток [3, 6–7].

Під час вивчення іноземних мов у дошкільних навчальних закладах (діти старшої та підготовчої груп), важливо дотримуватись наступності навчання – «дитячий садок (старша та підготовча групи) – початкова школа», адже накопичений ще в дошкільному віці досвід володіння іноземною мовою веде до високих результатів у майбутньому. Звичайно, під час раннього вивчення іноземних мов виникають труднощі, пов'язані з розбіжностями в психофізіологічному розвитку 5–6-річних дітей та 7-річних

учнів. У процесі переходу дитини з дитячого садка до школи відбувається різка зміна соціальної ролі, тобто дошкільник отримує роль учня, а до його ігрової діяльності, яка до приходу до школи була головним способом пізнання світу, додається навчальна, що стає провідною в наступні шкільні роки (Ш. О. Амонашвілі, О. А. Венгер, Н. Ф. Тализіна та ін.) [5, 83–84].

Раннє навчання іноземних мов сприяє не лише більш вільному практичному оволодінню ними, а й несе в собі величезний інтелектуальний, виховний і моральний потенціал.

Розглянемо деякі новоутворення дошкільного віку. Протягом цього періоду в психіці дитини виникають особливо важливі для її подальшого життя новоутворення. Зокрема, починає розвиватися творча діяльність.

Формуються й розумові дії та операції: в дитини з'являється внутрішнє життя, спершу в пізнавальній сфері, а потім і в емоційно-мотиваційній. Для її пізнавальних процесів характерним є синтез зовнішніх і внутрішніх дій, об'єднаних у єдину інтелектуальну діяльність. У процесі сприймання він представлений перцептивними діями; в увазі – вмінням керувати і контролювати зовнішній і внутрішній план дій; у пам'яті – об'єднанням зовнішнього та внутрішнього структурування матеріалу під час його запам'ятовування й відтворення; в мисленні – об'єднанням у цілісний процес наочно-дієвого, наочно-образного і словесно-логічного способів розв'язання практичних завдань [7, 147].

Сьогодні спостерігається прискорене психологічне дозрівання організму дитини. Головними причинами цього явища є: велика кількість інформації, яку опановують діти, її абстрактний характер, що стимулює розвиток логічного мислення; рівень освіти батьків, які вдома створюють умови для самоосвіти дітей. У свою чергу, розширення обсягу засвоєних дитиною знань зумовлює розширення змісту навчання ще в дошкільному навчальному закладі, що має позитивний вплив на засвоєння іноземної мови саме в цьому віці [6, 67]. Останнім часом науковцями було експериментально доведено, що: рівень розвитку вербального інтелекту, свідомих умінь, притаманних дітям восьми-дев'ятирічного віку періоду 50-х років XX століття, змістився на більш ранній вік (М. Н. Зарандія); рівень мислення дошкільників 5-ти років дозволяє їм адекватно сприймати зміст

іншомовної діяльності (Р. А. Дольникова); 5-річна дитина психологічно готова до свідомого вивчення іноземної мови (О. О. Леонтьєв) [9, 53].

У дошкільному віці в цілому формується довільність усіх психічних процесів, розвивається самосвідомість, самооцінка і самоконтроль. Відтак, за основними якісними, віковими психологічними характеристиками і базисними показниками розвитку дошкільника 5-6-ти років (самостійність, самосвідомість, самооцінка і самоконтроль, креативність, відповідальність, довільність поведінки) можна дійти висновку щодо наявності психологічної готовності дітей означеного віку до навчання їх іноземної мови [2, с. 36].

Сучасні психолінгвісти доводять, що механізми набуття навичок мовлення рідною та іноземною мовами багато в чому схожі. Пам'ять зберігає образи і почуття як первинні джерела інформації, тоді як слова завжди похідні. Отже, молодші школярі мислять не словами, а образами. Слово – це звуковий образ.

Паралельно дитина оволодіває умінням сполучати слова у речення за законами граматики, у 4–5-річному віці без спеціального навчання засвоює елементарні правила граматики і синтаксису рідної мови. Мовлення стає знаряддям мислення. У дошкільному віці дитина є найбільш чутливою до мовних явищ. Одночасно з орієнтацією на зміст слів вона виявляє неабияку цікавість до звукової форми слова, часто спеціально змінює слова, створює нові [7, 148].

Вивчення ж іноземної мови починається саме з усвідомлення: відбувається залучення учня до нових для нього способів вираження думки, але не до нового типу мислення. Зазначимо, що для маленької дитини рідна мова є життєво-необхідним інструментом, тому знімається проблема мотивації засвоєння мови.

Саме тому ранній вік є найоптимальнішим для початку вивчення іноземних мов, оскільки у дітей 5-6-ти років діє ігрова мотивація [3, 46–47]. Гра має стати невід'ємним та обов'язковим компонентом навчальної діяльності дошкільників.

У дитини повністю відсутня потреба в спілкуванні іноземною мовою поза первинним мовним оточенням, тому вивчення іноземних мов вимагає брати до уваги інші потреби дитини – у пізнанні, грі тощо.

Отже, виокремимо основні характеристики процесу вивчення дитиною іноземної мови. Дитина ніколи не вчить мову заради мови, її цікавить життя, що відбувається навколо неї в цей момент; у дитини відсутній страх заплутатися у мові. Вона вільно експериментує з мовою, бо це для неї не є предметом; дитині необхідні звичні умови; для неї надзвичайно важливі повторення; неабияке значення має інтерес – головна складова навчальної діяльності [8, 155].

Висновки. На підставі проведеного нами аналізу можемо стверджувати про наявність психічної та фізіологічної готовності дошкільників до вивчення іноземних мов. Вивчення іноземної мови в дошкільному віці є корисним для всіх дітей, незалежно від їх стартових можливостей. Раннє навчання іноземної мови сприяє якісному оволодінню першою іноземною мовою і створює позитивне підґрунтя для її подальшого вивчення. Із зниженням «вікового порогу» у навчанні іноземних мов відкриваються можливості для оволодіння другою та третьою іноземними мовами, що на сьогодні є актуальним. Вивчення дошкільниками іноземної мови психологічно готує їх до засвоєння іноземної мови у початковій школі, формує у дитини розуміння значення мови як засобу спілкування та дозволяє уникнути упередженого ставлення до представників інших народів. Перспективи подальшого дослідження проблеми вбачаємо у вивченні психолого-педагогічних умов навчання іноземних мов учнів у початковій школі України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гальскова Н. Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа : [методическое пособие] / Н. Д. Галькова, З. Н. Никитенко. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 240 с.
2. Зубенко Т. В. Комунікативний підхід до навчання іноземної мови учнів початкової школи / Т. В. Зубенко. – Миколаїв : МДУ імені В.О.Сухомлинського, 2006. – 120 с.
3. Иванова Л. А. Динамика изменения приемов обучения говорению на английском языке: система «детский сад – начальная школа» / Л. А. Иванова // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 2. – С. 83–87.
4. Лисенко Н. В. Педагогіка українського дошкільця : у 3-х частинах – Ч. 2: навч. посіб. / Н. В. Лисенко, Н. Р. Кирата. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 360 с.
5. Савчин М. В. Вікова психологія : навчальний посібник / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академ-видав, 2005. – 359 с.

6. Соколовська С. В. Особистісно-орієнтований підхід у навчанні іноземної мови дітей шостого року життя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Світлана Володимирівна Соколовська. – К., 2005. – 221 с.

7. Редько В. Г. Навчально-ігрова діяльність на уроках іноземної мови у початковій школі / В. Г. Редько, Ю. І. Федусенко, Н. В. Теличко. – Мукачево : Карпатська вежа, 2009. – 108 с.

УДК 159.928.22-057.874

К. М. Пасько, І. А. Веретьоха
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

У статті проаналізовано зміст понять «обдарованість» та «обдаровані діти» з точки зору видатних педагогів та психологів.

Постановка проблеми. На сучасному етапі питанням супроводу обдарованих учнів у системі освіти приділяють чимало уваги. Обдаровані діти – це потенціал нації. Здібності дитини не залежать від соціального та матеріального статку, однак, якщо суспільство зуміє створити сприятливі умови для всебічного розвитку, обдарованість можна виявити в ранньому віці і змалечку плекати її. Обдарована дитина вирізняється яскравими, очевидними, і навіть помітними досягненнями у певному виді діяльності. Проблема створення потужної, динамічної інтелектуальної еліти – одна з найактуальніших. На думку вітчизняних науковців В. Левець, О. Шевчук та інших, провідну роль у цьому відіграє система освіти [1].

Аналіз актуальних досліджень. Зважаючи на актуальність проблеми розумової обдарованості, креативності в умовах науково-технічного прогресу, простежується тенденція до зростання кількості психолого-педагогічних розробок у загальноосвітньому вимірі. Найбільш плідні наукові розвідки в царині розумової обдарованості, творчості та розвитку таких дітей провели А. Біне, Дж. Гілфорд, Ю. Гільбух, В. Зінченко, Г. Костюк, О. Ковалів, В. Моляко, В. М'ясищев, А. Танненбаум, Дж. Рензуллі та інші.

Виклад основного матеріалу. Дослідженням проблеми обдарованості присвятив свої роботи російський дослідник Б. Теплов, який

розумів обдарованість як сукупність здібностей, але вважав, що окремі здібності набувають іншого характеру залежно від наявності та рівня розвитку інших [3]. Обдарованість, на його думку, це якісне новоутворення, а не кількість здібностей. Дж. Рензуллі «обдарованість» вважає результатом поєднання інтелектуальних здібностей вище середнього рівня, творчого підходу та наполегливості [4]. А. Танненбаум визначає обдарованість як поєднання високого рівня загального інтелекту, впливу середовища, талану. За О. Кульчицькою, обдарованість – системно-особистісне утворення, зумовлене природними особливостями організму людини (сенсорні, моторні, інтелектуальні компоненти високої енергетичності) [5]. Авторка вважає, що обдарованість як системне утворення складається з високого рівня інтелекту творчих здібностей і мотиваційного компонента.

З психологічної точки зору обдарованість, по-перше, є дуже складним психічним утворенням, у якому нерозривно переплетені пізнавальні, емоційні, вольові, мотиваційні, психофізіологічні й інші сфери психіки. По-друге, обдарованість багатогранна, її прояви залежать від віку й характеризуються значною індивідуальністю, яка визначається виключно своєрідним поєднанням різних сфер психіки обдарованої людини. По-третє, для оцінки обдарованості використовуються різноманітні критерії.

Обдарованість в основному визначається трьома взаємопов'язаними параметрами: порівняно швидким розвитком пізнання, особливостями психологічного розвитку та певними фізичними характеристиками. Вивчення обдарованості в школі починається з пошуку обдарованих дітей.

У ході проведення експериментального дослідження нами було використано чотири методики: «Короткий тест творчого мислення» за П. Торренсом, експертну оцінку творчих здібностей учнів, «Анкета для батьків» за Д. Люїсом та «Карта інтересів для молодших школярів».

Досягнуті показники в рівні креативності «Короткий тест творчого мислення» за П. Торренсом свідчать що 16% хлопчиків проявили високий рівень по показникам креативності, 55% мають середній рівень за показниками оригінальності, розробленості, гнучкості та швидкості. Відсоток хлопчиків, які мають низький рівень із здатності знаходити різноманітні ідеї

та нестандартності виконання завдань 29%. Низький рівень креативності за показниками креативності виявили 18% учениць, середній рівень виявили 70% учениць, а середній рівень виявили 12% учениць.

Аналізуючи отримані результати, в ході опитування групи експертів (учителів, класоводів) щодо наявності в учнів творчих здібностей, ми дійшли висновку, що високий рівень володіння творчим потенціалом притаманний 29%; середній – 14%; низький рівень – 57% респондентів.

Щодо результатів опитування батьків учнів за методикою Д. Люїса «Чи допомагаєте Ви своїй дитині стати обдарованою?», то було виявлено наступне. Ситуація участі та допомоги батьків власним дітям стати більш творчими особистостями показало, що 51% батьків позитивно ставиться до дитини, розвиває її самостійність, цікавиться захопленнями, вміє заохотити – мають загалом середній, сприятливий рівень; 13% визначають своє відношення до дитини як оптимальний/вищий за середній рівень, батьки досить тактовно й терпляче ставляться до надмірної активності дитини, стимулюють проблемність мислення, розвивають самостійність і незалежність, багато часу проводять разом; нижче за середній/помірно-сприятливий притаманний 34% батьків, які підтримують дитину, цікавляться її проблемами, проводять з нею вільний час, але швидше за все не регулярно; 2% становить мінімальний рівень.

Згідно з отриманими результатами за методикою обдарованості «Карта інтересів для молодших школярів» у учнів переважають такі сфери обдарованості: «Гуманітарна» сфера, «Художня діяльність», «Фізкультура і спорт», «Домашні обов'язки, праця із самообслуговування». Результати засвідчують, що «Гуманітарна» сфера переважає над іншими видами діяльності, діти швидко і надовго запам'ятовують прочитане, мають великий словниковий запас, використовують складні синтаксичні конструкції, цікавляться написанням букв і слів; «Художня діяльність» – діти виявляють інтерес до візуальної інформації, захоплюються художніми заняттями, виявляють інтерес до музики, легко відтворюють мелодію; «Фізкультура і спорт» – дітям властиві добре розвинена тонка моторика, чітка зорово-моторна координація, широкий діапазон рухів, чудове володіння тілом, високий рівень розвитку рухових навичок; «Домашні обов'язки, праця по

самообслуговуванню» – діти виявляють лідерські нахили, здатність до гнучкого спілкування, впевненість у собі серед знайомих і незнайомих людей; ініціативні, беруть на себе відповідальність за інших; добре пристосовуються до нових ситуацій; самостійні та незалежні у міркуваннях; виявляють здатність глибоко занурюватись у справу, яка їх цікавить, та домагаються значної продуктивності діяльності.

Висновки. У ході ретельної інтерпретації отриманих результатів психолог навчального закладу складає індивідуальні програми психологічного розвитку особистості дитини, а вчитель – індивідуальні програми навчання.

Отже, після виявлення здібностей у дитини постає завдання їх розвитку. Педагогічна і психологічна практика свідчить, що не можна на замовлення «створювати» творчі особистості, можна лише створити умови, розробити способи стимуляції активності. Створення відповідних умов для виявлення і розвитку творчих здібностей – основна умова розвитку обдарованої особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Левець В. Проблема обдарованості / В. Левець, О. Шевчук, Г. Брежицька, Ж. Гаврильчук // Директор школи. – 2011. – № 23. – С. 22–32.
2. Янковчук М. М. Психологічна організація індивідуальної освіти та виховання обдарованих дітей / М. М. Янковчук // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 4. – С. 68-71.
3. Теплов Б. М. Избранные труды. В 2-х т. / Б. М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – 380 с.
4. Пузиревич К. Феномен особистісної обдарованості / К. Пузиревич // Психолог. – 2011. – № 22–23. – С. 3–14.
5. Кульчицька О. І. Специфіка дитячої обдарованості / О. І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2001. – № 1. – С. 3–10.

К. М. Пасько, А. І. Ключева

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

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ ЗІ СТИЛЕМ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ

У статті розглядається питання взаємозв'язку тривожності зі стилем поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях. Подано аналіз результатів проведеного емпіричного дослідження тривожності зі стилем поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях.

Постановка проблеми. Проблема тривожності найгостріше стоїть у підлітковому віці – саме цей період є критичним для переживання тривожності, яка може виступати чинником конфліктної поведінки особистості, її дезадаптації. При цьому у підлітків, на відміну від дорослих, як правило, поки немає великого життєвого досвіду у вирішенні конфліктних ситуацій. Вивчення проблеми впливу тривожності учнів підліткового віку на вибір стилю поведінки в конфлікті може потенційно допомогти підліткам у виробленні в них найбільш конструктивних стилів реагування в конфлікті, адекватних конкретної ситуації.

Аналіз актуальних досліджень. Вивченню проблеми тривожності присвячені численні праці зарубіжних і вітчизняних авторів, серед яких В. М. Астапов, О. Х. Маурер, Р. Мей, А. М. Прихожан, Дж. Тейлор, Ю. Л. Ханін та ін. У сучасних дослідженнях відзначається стійке зростання особистісної тривожності у школярів різного віку – особливо у підлітків (С. О. Озерова, А. М. Прихожан). Небезпека даної тенденції полягає, зокрема, в тому, що високий рівень тривожності може призвести до вибору неконструктивного стилю реагування в конфліктних ситуаціях. На це вказують теоретичні побудови таких дослідників як Т. Д. Азарних, Ч. Д. Спілбергер, Дж. Тейлор та ін.

Виклад основного матеріалу. Поняття тривожність у великому психологічному словнику трактується як схильність людини до частих та інтенсивних переживань стану тривоги, а також у низькому порозі виникнення реакції тривоги [1].

Проблема тривожності як психологічна проблема вперше піддалася спеціальному розгляду в працях З. Фрейда, він визнавав необхідність розмежування страху і тривоги, вважаючи, що страх – реакція на конкретну небезпеку, тоді як тривожність – реакція на небезпеку, невідому і невизначену. Вважаючи, що розуміння тривожності має надзвичайно велике значення для пояснення психічного життя людини, З. Фрейд дуже скрупульозно підходив до аналізу даного явища, неодноразово переглядав і уточнював свою концепцію – головним чином в тих її частинах, що стосуються причин і функцій тривожності [3].

На думку А. М. Прихожан, тривожність – це переживання емоційного дискомфорту, пов'язане з очікуванням неблагополуччя, з передчуттям небезпеки. Нею були виділені відкриті та закриті форми тривожності.

Відкриті форми: гостра, нерегульована тривожність; регульована, яка компенсує тривожність; культивована тривожність.

Закриті (замасковані) форми тривожності названі авторкою «масками». В якості таких масок виступають: агресивність; надмірна залежність; апатія; брехливість; лень; надмірна мрійливість [3].

Поняття конфлікт трактується як актуалізоване протиріччя, зіткнення протилежно спрямованих інтересів, цілей, позицій, думок, поглядів суб'єктів взаємодії і навіть зіткнення самих опонентів [1].

Томас К. і Кілмен Р. виділили наступні п'ять основних стилів поведінки в конфліктній ситуації: пристосування, уникнення, суперництво, співробітництво, компроміс.

Активні стратегії несуть конструктивний характер у випадку стилю «співробітництво» або «компроміс» – підвищення рівня пошукової діяльності, розширення спектру можливих варіантів вирішення проблеми, і деструктивний у разі стилю «суперництво» – дезорганізація діяльності, спонтанні та імпульсивні пошуки виходу, руйнівні дії по відношенню до іншого або до самого себе.

У свою чергу пасивні стратегії поведінки, діяльності і спілкування в конфліктній ситуації також можуть бути реалізовані у двох формах: пристосування – розглядається як відмова від відстоювання інтересів і цілей, відхід від конфліктної ситуації – уникнення взаємодії, відмова від виконання завдання, вживання алкоголю, наркотиків [2].

Зазвичай люди використовують всі ці форми поведінки, але володіють однією. Критично налаштованому підлітку нерідко буває складно впоратися з негативними емоціями, подивитися на себе і учасників конфлікту зі сторони, вибрати оптимальний для конкретної ситуації стиль поведінки.

На базі Комунальної установи Сумської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 20, нами було здійснене експериментальне дослідження з метою виявлення взаємозв'язку тривожності підлітків зі стилем їх поведінки у конфліктних ситуаціях. Вибірка складала 34 учні дев'ятого класу. Серед використаного діагностичного інструментарію: методика вимірювання рівня тривожності Дж. Тейлор, адаптація В. Г. Норакидзе, методика на діагностику схильностей особистості до конфліктної поведінки К. Томаса адаптований варіант Н. Гришиної.

У ході дослідження за допомогою методики на визначення рівня тривожності Дж. Тейлора було виявлено, що найбільша кількість учнів мають середній (з тенденцією до високого) рівень тривоги – 38%, 32% учнів мають середній (з тенденцією до низького) рівень тривоги та 29% учнів з високим рівнем тривоги.

За результатами методики на діагностику схильностей особистості до конфліктної поведінки К. Томаса адаптований варіант Н. Гришиної, нами було встановлено, що у 41% учнів спостерігається суперницький стиль, він властивий сильним особистостям, які не цікавляться думкою інших і для якого важливий результат конфлікту на свою користь, 24% учнів обирають стиль пристосування, 21% – компроміс, суть його полягає в тому, що сторони прагнуть врегулювати розбіжності при взаємних поступках, 8% обирають стиль уникнення, що реалізується зазвичай, коли проблема не настільки важлива, і учень не відстоює свої права, не співпрацює ні з ким для вироблення рішення і не хоче витрачати час і сили на її вирішення, у 6% учнів – співпраця, це означає що більшість школярів, відстоюючи власні інтереси, беруть до уваги потреби та бажання іншої сторони.

Дослідження показали, що учні з високим рівнем тривожності в конфліктних ситуаціях використовують суперницький стиль поведінки та компроміс, а учні з середнім з тенденцією до високого і низького – співпрацю, пристосування, уникнення.

Висновки. Проблема виявлення взаємозв'язку прояву тривожності зі стилем поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях є досить актуальною на сучасному етапі розвитку суспільства, що підтвердили результати проведеного нами емпіричного дослідження. Сучасному підлітку складно подивитися на себе і учасників конфлікту зі сторони, вибрати оптимальний для конкретної ситуації стиль поведінки. Соціальні фактори залежать від рівня тривожності: у підлітка з високим рівнем тривожності неадекватне ставлення до себе, занижена самооцінка, непрості відносини з однолітками тощо. Скорегувати рівень тривожності у підлітків можна за допомогою корекційних програм, вправ на зниження рівня тривоги.

Вивчення, своєчасна діагностика та корекція рівня тривожності допоможе уникнути ряду труднощів пов'язаних зі спілкуванням і становленням особистості підлітків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Большой психологический словарь / Под ред. Мещерякова Б. Г., Зинченко В.П. – М. : Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
2. Буртовая Е. В. Конфликтология : учеб. пособ / Е. В. Буртовая. – М. : ЮНИТИ, 2002. – 512 с.
3. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.

УДК 159.98:159.922-053.6:616.89.008.441.44

К. М. Пасько, Д. В. Чікунова

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

ПСИХОЛОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА СУЇЦИДАЛЬНИХ ТЕНДЕНЦІЙ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

У статті проаналізовано зміст понять «суїцидальні задуми», «суїцидальні наміри», «суїцидальна поведінка» та «суїцид». Презентовано результати проведеного емпіричного дослідження з виявлення рівня суїцидальних тенденцій.

Постановка проблеми. Суїцидальні тенденції в підлітковому віці в даний час є глобальною суспільною проблемою. На думку О. Блінова, Г. Старшенбаум, С. Шебанова та К. Хоутен розгляд проблеми в контексті підліткового віку надає їй особливої гостроти. Високий рівень скоєння

суїцидів в Україні серед підлітків ставить питання про причини виникнення цього явища і способах його профілактики. Розгляд суїцидальної поведінки лише як об'єкта медико-психологічних та юридичних наук неминуче обмежує можливість до кінця зрозуміти все різноманіття негативних чинників, що лежать в основі цього явища. Зазвичай враховуються лише індивідуальні поведінкові реакції індивіда на ті чи інші життєві обставини. В той час, коли в основі суїцидальних тенденцій також лежать психологічні проблеми підлітка. Своєчасно здійснена психологічна діагностика та психологічна профілактика може попередити виникнення суїцидальних тенденцій, що у свою чергу знизить рівень скоєння суїцидів [5].

Аналіз актуальних досліджень. Значну увагу до проблеми самогубства в неповнолітніх почали приділяти на межі XIX–XX століття, зосереджуючись на її психопатологічних, психологічних, моральних, педагогічних аспектах. Автором першого дослідження феномена суїциду вважається Е. Дюркгейм. Пізніше вивченню особливостей суїцидальної поведінки у підлітків велику кількість праць присвятили Ф. Василюк, І. Кон, І. Кравченко, Т. Титаренко, Н. Хазратова, А. Амбрумова, Е. Вроно та ін. Сьогодні в сучасному науковому світі продовжується поглиблене вивчення феномену суїцидальних тенденцій та удосконалення методів діагностики даного явища [4].

Виклад основного матеріалу. До появи суїцидальних тенденцій у поведінці формуються суїцидальні задуми. А. Бек вважає, що суїцидальні задуми – це активна форма прояву суїцидальності, тобто тенденції до самогубства, глибина якої збільшується паралельно мірі розробки засобів її реалізації. В свою чергу суїцидальні наміри передбачають поєднання задуму, рішення і вольового компоненту, що спонукає до безпосереднього переходу у зовнішню поведінку [2]. А. Амбрумова розрізняє суїцидальну поведінку як наслідок соціально-психологічної дезадаптації особистості в умовах мікросоціального конфлікту. До суїцидальної поведінки відносять будь-які внутрішні чи зовнішні форми психічних актів, що мотивуються уявленнями про позбавлення себе життя. Суїцидальна поведінка має внутрішні і зовнішні форми свого прояву. До внутрішніх форм відносять: антивітальні переживання, тобто роздуми про відсутність цінності життя;

пасивні суїцидальні думки – представлення на тему своєї смерті при відсутності чіткого задуму на самовільне позбавлення себе життя: «добре б померти»; суїцидальні задуми та суїцидальні наміри. До зовнішніх форм відносять: суїцидальні висловлювання, суїцидальні спроби та завершений суїцид. До структури суїцидальної поведінки входять: соціально-ситуаційні фактори, особистісні фактори, конфлікт, соціально-психологічна дезадаптація, крах ціннісних установок (втрата сенсу життя), провокуючі фактори, мотиваційна готовність, пресуїцид, суїцид. За визначенням Е. Дюркгейма самогубством називається кожен смертний випадок, що безпосередньо чи опосередковано є наслідком позитивного чи негативного вчинку, здійсненого самим постраждалим, коли останній знав та очікував результати своїх дій.

Суїцид, як вважає А. Абрумова – це форма насилля, спрямованого на себе, це смерть, що настає внаслідок довільного самоушкодження або самоотруєння [1].

У ході проведення експериментального дослідження нами було використано три методики: тест на виявлення суїцидальних намірів (Н. Шавровська, О. Гончаренко, І. Мельникова), методика вивчення схильності до суїцидальної поведінки (М. Горська), модифікований опитувальник для ідентифікації типів акцентуацій характеру у підлітків (О. Лічко, С. Подмазін) [3].

Отримані результати за тестом на виявлення суїцидальних намірів (Н. Шавровська, О. Гончаренко, І. Мельникова) показали, що формування антисуїцидальних чинників потребують 15% учнів, особливої уваги до себе стосовно суїцидальних тенденцій у поведінці вимагають 35% учнів, не високий ризик суїцидальної поведінки виявили 50% учнів.

Отримані показники за методикою вивчення схильності до суїцидальної поведінки (М. Горська) демонструють, що низький рівень схильності до суїцидальної поведінки виявили 59% опитуваних, середній рівень схильності до суїцидальної поведінки виявили 25%, а високий рівень схильності до суїцидальної поведінки та такий, що вимагає корекційної роботи – 16% респондентів.

Оброблені результати за модифікованим опитувальником для ідентифікації типів акцентуацій характеру у підлітків (О. Лічко, С. Подмазін) надають нам наступні дані: гіпертимний тип акцентуації характеру мають 9% респондентів, циклоїдний – 17% респондентів, лабільний – 7% респондентів, астено-невротичний – 3% респондентів, сензитивний – 11% респондентів, тривожно-педантичний – 8% респондентів, інтравертований – 10% респондентів, збудливий – 16% респондентів, демонстративний – 13% респондентів, нестійкий – 6% респондентів.

Проаналізувавши результати за всіма трьома методиками, ми дійшли висновку, що 15% респондентів виявили високий рівень суїцидальних тенденцій поведінки, 50% респондентів виявили низький рівень суїцидальних тенденцій, 35% виявили середній рівень суїцидальних тенденцій у поведінці. Також ми можемо прослідкувати взаємозв'язок між схильністю до суїцидальних тенденцій та типом акцентуацій характеру. Учні, які виявили високий рівень схильності до суїцидальних тенденцій володіють нестійким, гіпертимним та сенситивним типами акцентуації характеру.

Висновки. Під час уважного вивчення та діагностування суїцидальних тенденцій серед підлітків практичний психолог складає програми для психологічної профілактики суїцидальних тенденцій, а в разі їх виявлення – програм психо-корекційного впливу. Отже, явище суїцидальних тенденцій серед підлітків виникає на підставі психологічних вікових особливостей, внутрішньо-особистісних, сімейних, шкільних проблем, негараздів у спілкуванні та визнанні серед однолітків. Тому досягнення вчасного позитивного психопрофілактичного впливу суїцидальних тенденцій здійснюється за умови його контрольованого і систематичного характеру та розповсюдження на всі сфери життєдіяльності учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амбрумова А. Г. Анализ состояний психологического кризиса и их динамика. / А. Г. Амбрумова // Психологический журнал. – № 6. – 1985. – Т. 6. – С. 107–115.
2. Бек А. С. Методы работы с суицидальным пациентом // Журнал практической психологии и психоанализа / А. С. Бек. – 2003. – № 1. – С. 22–29.
3. Вашека Т. В. Профілактика самогубства серед підлітків: методика для вимірювання суїцидальної поведінки / Т. В. Вашека // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 4 (73). – С. 53–57.

4. Вашека Т. В. Психологічні чинники суїцидальних ідеацій в підлітковому віці / Т. В. Вашека // Збірник наукових праць інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Проблеми загальної та педагогічної психології. – 2005. – Т. VII, Вип. 5. – С. 63–73.

5. Трусова С. М. Соціально-психологічні передумови та профілактика суїцидальної поведінки підлітків та юнацтва / С. М. Трусова. – К., 2000. – 305 с.

УДК 37. 015. 3

А. С. Попова

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

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СХИЛЬНОСТІ ДО СУЇЦИДУ В ОБДАРОВАНИХ ПІДЛІТКІВ

У статті розглянуто феномен підліткової суїцидальності (у контексті обдарованості); типи акцентуантів, найбільш схильних до суїцидальної поведінки; вплив вікових особливостей підліткового віку на формування суїцидальних нахилів.

Постановка проблеми. Підлітковий вік є одним із найбільш складних та важких періодів у розвитку людини, як для неї самої, так і для її найближчого оточення. Обдаровані підлітки – це особлива група дітей, яка характеризується складною та вразливою організацією психічних станів та властивостей. Обдаровані діти, завдяки своїй чутливості світосприйняття потрапляють до групи ризику щодо формування невротичних розладів, особливо це стосується пубертатного віку. Це може призводити до негативних наслідків, одним із може стати формування суїцидальних нахилів чи безпосередньо спроби покінчити життя самогубством.

Мета статті – дослідити психологічні особливості схильності до суїциду серед обдарованих підлітків.

Виклад основного матеріалу. Високий рівень розвитку загальних або спеціальних здібностей визначається як загальна або спеціальна обдарованість. Ще більш високий рівень розвитку здібностей, що виявляється у творчій діяльності називають талантом, а найвищий рівень розвитку здібностей – геніальністю [2, 129].

Обдарованість значною мірою впливає на характер та світосприйняття людини. А тим більш у підлітковому віці, коли вразливість підвищена, а для

підлітка стає особливо значущим його несхожість на інших, яка часто може призводити до конфліктів з більш конформними однолітками. Тому обдаровані підлітки займають значне місце серед суїцидальних груп ризику.

Суїцид – акт самогубства, який здійснюється у стані сильного душевного розладу або під впливом психічного захворювання; усвідомлений акт самоусунення з життя під впливом гострих психотравмуючих ситуацій, при яких власне життя як вища цінність втрачає зміст [3, 534]. Виходячи з вищезазначеного, можна сказати, що *суїцидальність* являє собою особистісну рису людини, що виявляється у хронічному усвідомленому прагненні до здійснення суїцидального акту.

Обдарована особистість часто характеризується недостатньою соціальною адаптацією. Обдаровані люди сприймаються оточуючими як «дивні» через те, що їх відрізняє висока енергійність поведінки та надто креативні ідеї. У результаті цього підліток нашоухується на нерозуміння з боку оточуючих, у тому числі і його найближчих людей [4].

До основних характеристик особистості обдарованих підлітків можна віднести:

- високий енергетичний рівень, активність в оволодінні цікавими для них видами діяльності або знаннями;
- негармонійний розвиток в різних сферах: часто випереджають ровесників у якій-небудь одній сфері, але, в той час, в інших можуть відставати і навіть не прагнути їх освоїти;
- відмінності в когнітивній сфері. Сприйняття навколишнього світу в них відрізняється багатоплановістю. Обдарованим підліткам властиво холістичне, цілісне мислення, що не обмежене рамками стереотипів;
- головне, що об'єднує всіх обдарованих людей – це розумова активність, пов'язана з великою пізнавальною потребою;
- обдарованих людей характеризує дуже розвинена уява. Вони можуть занурюватися в уявну реальність, що часом здається дивним для оточуючих;
- характерною рисою обдарованих є нонконформізм. Їм завжди складно звикати до усталених норм. Деякі з них вирішуються на

протистояння загальноприйнятим правилам. У підлітковому віці, зважаючи на максималізм, який є характерним для цього вікового періоду це особливо яскраво простежується;

- загострене почуття справедливості;
- для обдарованих людей дуже важлива проблема самоактуалізації. Коли їм перешкоджають, це викликає важкі емоційні переживання, а також зайву витрату енергії [4].

Досить часто обдарованість стає проблемою, коли дитина усвідомлює не стільки свої особливості, як свою відмінність від інших. Такі переживання можуть перерости у відчуженість, втеч у світ своїх мрій та фантазій, породити серйозні особистісні конфлікти, що виявляються у високому рівні тривожності, неврозах, агресії або аутоагресії, депресії, спробах суїциду [5].

Найбільш важко проблеми обдарованості переносяться в підлітковому віці, коли потреба у спілкуванні, визнанні та прийнятті групою є домінуючою, коли особливо гостро виявляються деякі особистісні властивості характеру. Так, акцентуації характеру, не будучи патологічними, підвищують можливість психічних травм і відхиляються від норм поведінки.

А. Є. Личко, говорячи про акцентуації характеру та психопатії вказує на те, що в *істероїдних* та *гіпертимних* підлітків спроби суїциду носять більш демонстративний характер [1].

У типових *циклоїдів* суїцидальна поведінка може виявлятися у вигляді афективних (але не демонстративних) спроб або істинних замахів у період субдепресивної фази [1, 685–687].

Для *сензитивних* підлітків нестерпною виявляється ситуація, коли вони піддаються несправедливим обвинуваченням і це може стати причиною суїцидальних спроб [1, 699–706].

Емоційно-лабільні підлітки схильні до суїцидальної поведінки афективного типу. До суїцидальних спроб їх штовхає емоційне знехтування, втрата підтримки значущих людей [6].

Епілептоїдний тип акцентуації зумовлює ризик самогубства. Справжні суїциди зустрічаються в епілептоїдних психопатів. При акцентуації характерна демонстративна форма суїцидальної поведінки. Часто мотивом слугує бажання заподіяти кривдникові шкоду, налякати когось, домагаючись своїх цілей. Афективні реакції даного типу найчастіше агресивні, і в безвихідній ситуації агресія може бути спрямована на себе [6].

При *нестійкому, шизоїдному, психастенічному, астено-невротичному та конформному* типі акцентуацій схильність до суїцидальності не спостерігається.

Висновки. Обдаровані підлітки становлять особливу категорію дітей, на яких психологи та педагоги традиційно звертають особливу увагу. Приводом для цього є те, що підліток сам по собі є надто вразливим, чуттєвим та сприйнятливим, також маючи таку тонку душевну організацію, характерну для обдарованих особистостей, він знаходиться у групі ризику виникнення психологічних проблем, наслідком яких може стати суїцид.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гиппенрейтер Ю. Б. Психология индивидуальных различий / Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М. : ЧеРо, МПСИ, 2006 – 776 с.
2. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одарённости / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с.
3. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. – Х. : Прапор, 2009. – 672 с.
4. Антонова Д. Особенности одаренных подростков [Електрон.ресурс] / Д. Антонова // «Апшеронский рабочий». – № 112 (10470). – 2012 г. – [Режим доступу] : <http://www.apsmi.ru/index.php?dn=news&to=art&id=2727>
5. Балянин К. Ю. Одарённость и творчество – страдание и признание. [Електрон.ресурс] / К. Ю. Балянин. – [Режим доступу] : <http://mastermind-company.ru/stradanie-priznanie>
6. Хинина М. С. Склонность к суициду при разных типах акцентуации характера. [Електрон.ресурс] / М. С. Хинина. – [Режим доступу] : http://cdk1.ucoz.ru/publ/konsultacija_psikhologa/sklonnost_k_suicidu_pri_raznykh_tipakh_akcentuacii_kharaktera/1-1-0-67

А. С. Рябуха

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ВЛАСТИВОСТЕЙ ТЕМПЕРАМЕНТУ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У стаття здійснено психологічний аналіз властивостей темпераменту вихователів дошкільних навчальних закладів. Розкрито особливості темпераменту, вікові та психологічні характеристики зрілого віку. Подано результати емпіричного дослідження.

Постановка проблеми. Стан сучасного розвитку суспільства потребує нового погляду на систему освіти взагалі і на дошкільну освіту зокрема. На сьогоднішній день проблема вдосконалення освітнього процесу розвивається досить стрімко, але, на нашу думку, недостатньо уваги приділяється особистості вихователя дошкільного навчального закладу. Проте саме дослідження властивостей темпераменту учасників виховного процесу сприяє налагодженню доброзичливої міжособистісної взаємодії у трудовому колективі.

Аналіз останніх джерел. Значний внесок для вивчення темпераменту мали праці І. П. Павлова, Б. М. Теплова, В. Д. Небиліцина, С. Л. Рубінштейна, М. В. Бодунова. Проблема особистості педагога у психології педагогічної діяльності розглядалася в працях Л. М. Мітіної, Г. О. Балла, Є. І. Рогова. Вікові особливості зрілого віку вивчали Б. Г. Ананьєв, В. І. Слободчиков, Е. Еріксон.

Мета статті – розкрити зміст понять «темперамент», «тип темпераменту», проаналізувати результати експериментального дослідження особливостей темпераменту вихователів дошкільного навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. На думку С. Л. Рубінштейна, темперамент характеризує, у першу чергу, динамічну сторону особистості, що виражається в імпульсивності і темпі психічної діяльності. Темперамент (від лат. «Temperamentum» – належне співвідношення частин) – це сукупність індивідуальних особливостей особистості, що характеризують динамічну і емоційну сторони її діяльності і поведінки [3, 611].

Темперамент визначає наявність багатьох психічних відмінностей між людьми, в тому числі за інтенсивністю і стійкістю емоцій, емоційною вразливістю і темпом енергійності дій, а також по цілому ряду інших динамічних характеристиках [1, 467]. На сьогоднішній день психологи здатні дати повну психологічну характеристику всіх типів темпераменту.

Вирізняють чотири основні типи темпераментів: холеричний, сангвінічний, меланхолійний і флегматичний. Кожен з цих темпераментів може бути визначений співвідношенням вразливості й імпульсивності як основних психологічних властивостей темпераменту. І. П. Павлов вважав, що темперамент є найбільш загальною характеристикою, яка впливає на діяльність кожного індивіда. Педагогічна професія – професія особистісна. Саме тому, вихователь впливає на особистість дитини, «створює її особистість»; перш за все, своєю індивідуальністю [2, 179].

Експериментальне дослідження властивостей темпераменту було проведене нами на базі одного із дошкільних закладів м. Суми. Середній вік респондентів – 34 роки. Тобто, це респонденти зрілого віку, характерною ознакою яких є постановка життєвих задач на основі на вже визначених на попередніх етапах принципів та ідеалах. Зауважимо, що особистісний розвиток в даний період тісно пов'язаний з професіональними і сімейними ролями, а головним новоутворенням є продуктивність [4, 294].

Результати аналізу літератури з проблеми дослідження свідчать про важливість урахування типів темпераменту вихователів дошкільних навчальних закладів за для досягнення ефективної трудової діяльності суб'єктів праці. На нашу думку, темперамент має безпосередній вплив на професійну діяльність педагогів дошкільних навчальних закладів. Саме тому ми вважаємо, що доцільно використати такі методики для визначення типу темпераменту: «Опитувальник ЕРІ» Г. Айзенка для діагностики екстраверсії та нейротизму та методику О. Білого «Формула темпераменту». За допомогою даних опитувальників ми визначили тип темпераменту респондентів.

Експериментально – дослідницькою роботою були охоплені вихователі Сумського дошкільного навчального закладу. Загальна кількість

досліджуваних – 20, стать – жіноча. За методикою «Опитувальник ЕРІ» Г. Айзенка, з опитаної кількості респондентів 50 % сангвініки, 20% холерики, 20% меланхоліки, 10% флегматики. За методикою О. Білого «Формула темпераменту» 55% респондентів сангвініки, 20% досліджуваних холерики, 25% респондентів меланхоліки 5% – вихователів флегматики. Для встановлення кореляційного зв'язку між типом темпераменту за двома методиками, ми використали критерій Пірсона, підрахунки проводились за допомогою програми SPSS. Після обробки методик, ми вирішили зашифрувати типи темпераменту для виявлення кореляційного зв'язку та надали їм значення: 1 – сангвінік, 2 – холерик, 3 – флегматик, 4 – меланхолік. Результати представлені у таблиці 1.1.

Таблиця 1.

Кореляції за критерієм Пірсона

Показники		О. Білого
Г. Айзенка	Коефіцієнт кореляції (Пірсона)	0,53
	Показник значущості	0,008
	N	20

Отже, як ми бачимо з таблиці, нами було виявлено прямий кореляційний зв'язок між результатами методики «Опитувальник ЕРІ» Г. Айзенка та методикою О. Білого «Формула темпераменту».

Висновки. Темперамент є одним з найбільш значних властивостей особистості, це поняття психофізіологічне і виражається він не лише в моториці, у характері реакцій, їх силі, швидкості, але також і у вразливості та емоційній збудливості. Період зрілості – найбільш тривалий період життя людини. У період зрілості провідним типом діяльності є праця. На етапі зрілості людина досягає вершини у своєму фізичному розвитку, завдяки включенню у різні сфери соціального життя збагачується її досвід. Їй доводиться вирішувати важливі проблеми та завдання професійної кар'єри, виховання дітей, розв'язувати суперечність між близькістю та ізоляцією у стосунках з людьми. За допомогою дослідження, ми визначили, що вихователів з флегматичним типом темпераменту за методикою «Опитувальник ЕРІ» Г. Айзенка – 10% , а за методикою

О. Білого «Формула темпераменту» 5%, що на нашу думку, є цілком закономірним, особливо з урахуванням специфіки професійної діяльності вихователів дошкільних навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Маклаков А. Г. Общая психология: Учебник для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2009. – 583 с.
2. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учебное пособие для студ. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина. – М. : Изд. центр «Академия», 2004. – 320 с.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1999. – 712 с.
4. Савчин М. В. Вікова психологія: навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2011. – 384 с.

УДК 159.942.5:159.942.3:612.176

І. О. Сахарова

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

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТРЕСУ

У статті проаналізовано основні підходи до вивчення соціально-психологічних особливостей стресу. Описано основні чинники розвитку, негативні психологічні наслідки стресу в життєдіяльності людини та способи підвищення загальної стійкості людського організму до стресу.

Ключові слова: стрес, стресор, стресостійкість, напруження, адаптація, ефективність, емоційне вигорання, емоційне виснаження.

Постановка проблеми. Останнім часом відзначається підвищується інтерес до стресів. Руйнуючий вплив психологічного стресу відзначається навіть у емоційно сильних людей, оскільки розвиток стрес-реакцій має складну багатофакторну обумовленість. Негативно позначаючись як на конкретних людях – їхньому соматичному й психічному стані, так і на внутрішньому середовищі – стреси впливають на продуктивність, ефективність діяльності особистості.

Проблема стресів знаходить своє відображення на перехресті багатьох дисциплін: від фізіології та медицини до психології, соціології та політології. Це обумовлено, з одного боку, фізіологічними механізмами стрес-реакцій, а з іншого – соціальним характером наслідків стресів.

У наші дні проблема управління стресами стає найбільш актуальною, оскільки швидко змінюються соціально-економічні й політичні ситуації, збільшуються нервово-психічні й інформаційні навантаження.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідження стресу, започатковане Г. Сельє, набуло подальшого розвитку у працях Л. Аболіна, В. Бодрова, Р. Грановської, Т. Кокса, Г. Купера, Л. Паніна, М. Сандомирського, Р. Тиграняна, О. Чебикіна та інших дослідників. Значну кількість досліджень присвячено вивченню особливостей різноманітних стресових станів (Е. Бистрицька, Дж. Віткін, О. Копіна, В. Татенко, О. Чебикін, О. Черепанова), зокрема дослідженню професійного стресу (М. Борневасер, Дж. Грінберг, Г. Купер, Л. Леві). Останнім часом у вітчизняній та зарубіжній психології активно розробляється проблема синдрому емоційного вигорання (В. Богуш, В. Бойко, В. Зігерт, М. Лейтер, С. Маслач, Є. Семенова, Г. Робертс, Т. Ронгінська, І. Сурніна, Т. Форманюк).

Мета статті – проаналізувати особливість стресу, причини виникнення та способи його подолання.

Виклад основного матеріалу. Стрес – це природна реакція організму на зовнішні подразники. Це можуть бути: шум, конфліктні ситуації на роботі, вдома, з дітьми, смерть родича, розлучення, тюремне ув'язнення, важка хвороба, а також – парадоксальним чином – весілля, народження дитини тощо. Стреси можуть бути викликані занепокоєнням з приводу неможливості оплатити рахунки, забезпечити себе і близьких потрібними речами, проблемами суспільного життя: економічним спадом, дискримінацією тощо [5, 95].

Популяризація поняття «стрес» належить Г. Сельє. Він розглядав стрес як відповідь на будь-які пред'явлені організму вимоги, і вважав, що з якими б труднощами не зіштовхнувся організм, з ними можна впоратися двома типами реакцій: активною, тобто шляхом боротьби, і пасивною, тобто втечею від труднощів чи готовності терпіти їх. Г. Сельє не вважав стрес шкідливим, а розглядав його як реакцію, що допомагає організму вижити.

Стрес може викликати навіть одне грубе слово. При цьому кожен по своєму реагує на стресові ситуації, відчуває це фізично і емоційно. Спочатку йде перезбудження нервової та ендокринної системи. Людина

стає агресивною, запальною, погано керує своїми емоціями. Потім ресурси організму виснажуються, збудження змінюється апатією (зниженням настрою), що призведе до депресії. Знижується працездатність, посилюється слабкість, сонливість, погіршується здоров'я. Важкий стрес може привести до психічної травми, а іноді до важких хвороб. А іноді для його виникнення не потрібно зовнішнього впливу, достатньо тільки однієї думки. Найчастіше стрес викликають факти непередбачуваності, безвихідні ситуації тощо.

Стрес має три фази: тривогу, опір і виснаження. Перші дві стадії відповідають процесам екстреної мобілізації життєвих сил організму, необхідних для реорганізації діяльності і поведінки в змінених умовах і, в цілому, носять продуктивний характер. Стадія виснаження настає при тривалій дії стресора, коли мобілізованих ресурсів організму виявляється недостатньо для усунення джерела стресу. На цій стадії відбувається порушення регуляції пристосованих механізмів боротьби організму з інтенсивною і тривалою дією стресора, адаптаційні ресурси організму виснажуються, внаслідок чого можуть стати не лише функціональні, але і морфологічні зміни в організмі [6, 37].

Як показує статистика, тривале переживання стресових станів або інтенсивна дія стрес-чинників професійного середовища можуть призвести до серйозних емоційних і соматичних порушень: психосоматичних захворювань, десоціалізації, різних видів професійних й особистісних деформацій. У зв'язку з цим гостро встає питання про своєчасну профілактику і корекцію стресу, яка, в першу чергу, має ґрунтуватися на повноцінній діагностиці ранніх проявів стресу, а також на виявленні індивідуальної схильності конкретної людини до розвитку стресу і використання різних стратегій відреагування стресових ситуацій [2, 77].

Причини, що викликають стрес достатньо різноманітні, до них відносять:

- 1) підвищену відповідальність за якість роботи і результати діяльності в цілому;
- 2) високі вимоги до надійності власної діяльності;
- 3) великий об'єм роботи і пов'язані з ним перевантаження. Багато людей реагують на перевантаження збільшенням тривалості роботи

(роботи вечорами і у вихідні), частими наслідками перевантажень є пияцтво, прогули, низька трудова мотивація та ін.;

4) необхідність приймати велику кількість рішень;

5) необхідність працювати швидко і в умовах ліміту часу;

6) взаємини на роботі (з керівництвом, підлеглими, клієнтами);

7) розвиток кар'єри і перспективи відходу – професійна «неуспішність», побоювання ранньої відставки, повільне або дуже швидке просування по службі, фрустрація через досягнення межі своєї кар'єри;

8) проблеми сім'ї, життєві кризи, фінансові проблеми, ціннісні конфлікти.

Тривала дія цих чинників професійного і організаційного середовища призводить до розвитку різних форм дезадаптації, які можна інтерпретувати як негативні наслідки стресу для психічного благополуччя і фізичного здоров'я людини [3, 101].

У останні десятиліття проблема стресу посідає одне з центральних місць в різних сферах психологічних досліджень. Прикладні дослідження і розробка різних програм боротьби зі стресом пов'язані, в першу чергу, з його негативним впливом на ефективність діяльності і психологічне здоров'я людини. Тому більшість проведених досліджень стресу мають прикладний характер і спрямовано на вивчення феноменології проявів стресу в професійній діяльності, [4, 47].

Існують такі способи підвищення загальної стійкості людського організму до стресу. Їх можна розділити на три групи:

– перша група – включає способи, що використовують фізичні фактори впливу – це фізична культура, загартовування організму, біг підтюпцем тощо;

– друга група – аутогенне тренування, психотерапія, гіпноз;

– третя група способів підвищення загальної стійкості організму зв'язана з біологічно активними речовинами [5, 115].

Оптимальний спосіб рятунку від тривалого стресу – цілком розв'язати конфлікт, усунути розбіжності, змиритися. Якщо зробити це неможливо, варто логічно переоцінити значимість конфлікту, наприклад,

пошукати виправдання для свого кривдника. Можна виділити різні способи зниження значимості конфлікту. Перший з них можна охарактеризувати словом зата. Суть його – зуміти витягти користь, щось позитивне навіть з невдачі. Другий прийом заспокоєння – довести собі, що могло бути і гірше. Порівняння власних негод з чужим ще великим горем («а іншому набагато гірше») дозволяє непохитно і спокійно відреагувати на невдачу.

Висновки. Отже, стрес є складовою життя людини, його не можна уникнути. Але стресові впливи не повинні перевищувати пристосувальні можливості людини, бо в таких випадках виникатимуть погіршення самопочуття і захворювання – соматичні і невротичні. Психічне напруження, невдачі, страх, зриви, почуття небезпеки є руйнівними стресорами в житті людини.

Якщо вдасться позитивно спричинити свої основні життєві принципи, домогтися, щоб релаксація і концентрація стали складовою нашого життя, ми станемо, більш спокійніше реагувати на стресогенні чинники. Необхідно знати, що ми можемо свідомо впливати на ті чи інші процеси, які є в організмі людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л. М. Аболин – Казань: КГУ, 1987. – 262 с.
2. Водопьянова Н. Е. Синдром «психического выгорания» в управленческой деятельности / Н. Е. Водопьянова, А. Б. Серебрякова, Е. С. Старченкова – Вестник СПбГУ. – Вып.2. – №13, 1997. – 229 с.
3. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса / Л. А. Китаев-Смык – М : Изд-во «Наука», 1983. – 943 с.
4. Кокс Т. Стресс / Т. Кокс – М.: Изд-во «Медицина», 1981. – 216 с.
5. Косицкий Г. И. Нервная система и стресс / Г. И. Косицкий, В. М. Смирнов – М.: Наука, 1970. – 200 с.
6. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье – М.: Изд-во «Прогресс», 1979. – 198 с.

І. В. Сивокозова

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

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ АСЕРТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

У статті зроблено теоретичний аналіз психологічних особливостей феномена «асертивність», проаналізовано результати емпіричного вивчення асертивності як передумови формування почуття власної гідності та самоповаги студентів.

Постановка проблеми. Особистість з розвиненим почуттям власної гідності та самоповаги є самодостатньою, уміє завойовувати прихильність та впевнено встановлювати конструктивні взаємини. Важливою соціально-психологічною умовою формування таких характеристик є рівень її асертивності в індивідуальному стилі поведінки. Останнім часом у наукових психолого-педагогічних дослідженнях зростає інтерес до даної проблематики. Але в той же час залишається недостатньо вивченою взаємозумовленість феномена «асертивність» і почуття власної гідності та самоповаги саме в контексті особистісно-професійного розвитку студентської молоді. Тому, актуальною темою наукових досліджень є вивчення прояву асертивності у студентів в процесі навчання та професійного становлення їх особистості.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженням проблеми асертивності займалися як вітчизняні, так і зарубіжні психологи. Ідею асертивності як практичної методології міжособистісної взаємодії було запропоновано і розроблено американським психологом А. Солтером [1, 299; 4, 192]. Подальшою розробкою проблеми асертивності займалися чеські психологи В. Каппоні й Т. Новак. У нашій країні вони стали відомими й популярними завдяки книзі «Як робити все по-своєму», в якій поглиблено було проаналізовано поняття «асертивної поведінки». У статті асертивність розглядається як гармонійне поєднання особистісних якостей людини, що відображаються у формі конкретних світоглядних позицій та позитивної спрямованості [3, 125]. На думку

американського психолога М. Дойча, особистість, яка поважає і цінує себе, вирізняється високим рівнем асертивності [2, 125].

У вітчизняній психології були закладені основні положення, котрі дозволяли вивчати особистість як самостійний суб'єкт життєдіяльності (К. О. Абульханова-Славська, А. В. Брушлинський, Б. С. Братусь, С. Л. Рубінштейн). Крім того, у наукових працях вітчизняних психологів поняття «асертивність» частіше можна знайти в контексті таких визначень, як незалежність, особистісна позиція, етична переконаність, уміння протистояти груповому тиску (Є. П. Ільїн, Є. В. Хохлова та ін.).

Мета статті – проаналізувати поняття і сутність феномену «асертивність», дослідити рівні прояву асертивної поведінки в майбутніх практичних психологів.

Виклад основного матеріалу. Американський дослідник-психолог А. Солтер характеризував асертивність як відкриту, впевнену, рішучу поведінку особистості, що супроводжується почуттям поваги до власної індивідуальності. Психологічними особливостями прояву асертивної поведінки А. Солтер визначав такі характеристики міжособистісної взаємодії: адекватне оцінювання себе й оточуючих; усвідомлення особистих потреб та інтересів; розуміння власних цілей, намірів і шляхів подальших дій, при цьому здатність відкрито без страху й напруження про це заявляти; поважне ставлення до прав та інтересів інших людей; здатність досягати поставлених цілей, не маніпулюючи іншими. Вищезгадані психологи В. Каппоні й Т. Новак розглядали асертивність як спосіб організації своєї поведінки, уміння формулювати особистісні потреби й бажання, прагнення до честоловства у досягненні намічених цілей, шанобливе ставлення до людей, а головне – повага і любов до себе [3, 125].

Асертивність припускає, що людина повинна вирішувати все сама за себе і нести відповідальність за наслідки цих рішень. Для того, щоб навчитися висловлюватися чітко й однозначно, вчиняти порядно й діяти переконливо, розбиратися в собі й в інших, а також уміти наполягати на своєму, корисно знати базові принципи асертивної поведінки і важливо дотримуватися їх. Отже, ми вважаємо, що формування асертивності у

студентської молоді стає найбільш актуальним питанням у розвитку їх навичок міжособистісного і продуктивного ділового спілкування.

Емпіричне дослідження прояву асертивної поведінки в майбутніх практичних психологів виконувалася на базі Сумського ДПУ імені А. С. Макаренка. Досліджуваними стали студенти II–III курсу спеціальності «Практична психологія» у кількості 50 осіб.

У процесі дослідження був використаний тест-опитувальник В. Каппоні, Т. Новака «Методика вивчення асертивності». Результати емпіричного вивчення свідчать, що в студентів було виявлено різний рівень прояву асертивності.

Високий рівень асертивності зафіксовано у 12% студентів. Вони об'єктивно оцінюють власні можливості, з повагою відносяться до інтересів інших людей, при цьому зберігаючи почуття власної гідності.

Середній рівень було виявлено у 72% майбутніх практичних психологів. Це свідчить про те, що такі люди на вірному шляху до оволодіння асертивністю. Вони певною мірою можуть відстоювати власні інтереси та права в залежності від ситуації, в якій вони будуть знаходитися. Інколи спроби поводити себе асертивно виливаються у них в агресивність.

Низький показник прояву асертивності демонструють 16% досліджуваних. Ці студенти мають лише уявлення про асертивність і не використовують її у житті. Виявлені студенти не застосовують способи захисту власних прав та інтересів, які сприяють розвитку почуття власної гідності та самоповаги. Вони часто бувають невдоволені собою та оточуючими.



Рис. 1. Рівні прояву асертивності в майбутніх практичних психологів

Висновки. За результати емпіричного дослідження було виявлено, що більшості досліджуваних студентів-психологів переважає високий та середній рівень прояву асертивності. Це означає, що вони адекватно оцінюють себе і оточуючих, усвідомлюють як особисті потреби та інтереси, так і потреби інших, здатні досягати поставлених цілей, не маніпулюючи людьми. Саме такі якості є важливими для гармонійного розвитку особистості майбутніх практичних психологів і є гарантом їх професійної реалізації та трудової активності.

Людина, яка має високий рівень асертивності відчуває себе впевненою, спроможна протистояти агресивному впливу соціуму, здатна до перетворень, а отже, є повноцінною, гармонійною особистістю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Альберт Р. Ваше полное право: Уверенность в себе и равенства в вашей жизни и взаимоотношений / Р. Альберти, М. Эммонс. – Издатель: РБА «Влияние», 2008. – 299 с.
2. Дойч М. Разрешение конфликта (Конструктивные и деструктивные процессы) / М. Дойч // Социально-политический журнал. – 1997. – № 1. – С. 202–212.
3. Капонни В. Как делать всё по-своему / В. Капонни, Т. Новак. – СПб., 1995. – 125 с.
4. Франсиско Г. Усі ці нестерпні люди. Як прожити серед людей, які роблять наше життя неможливим / Г. Франсиско ; [пер. В. Крутоуз] – К. : Пульсари, 2009. – 192 с.

УДК 159.923:159.922:001.8

Г. А. Стадник, І. М. Горова

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

ДОСЛІДЖЕННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ПІДХОДІВ ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ САМООЦІНКИ У ПСИХОЛОГІЇ

У статті розглянуто підходи дослідників до визначення поняття самооцінки в різних психологічних концепціях. Проводиться опис провідних вітчизняних і західних теоретичних положень про природу і структуру самооцінки.

Постановка проблеми. Поняття самооцінки є досить широким, тому в сучасній психологічній літературі не існує її універсального визначення. В загальних рисах воно позначає оцінку особистості самої себе в її психологічних, фізіологічних, поведінкових і соціальних характеристиках.

Існує низка теоретичних підходів, пов'язаних з проблемою самооцінки, природою її формування і розвитком. Дослідження самооцінки має як теоретичний, так і практичний інтерес, адже вона має великий вплив на формування особистості людини. Від неї залежить її взаємини з оточуючими, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач. Самооцінка також впливає на формування стилю поведінки і життєдіяльність людини. Іншими словами, вона обумовлює динаміку і спрямованість розвитку суб'єкта.

Аналіз актуальних досліджень. Вітчизняні здобутки досліджень самооцінки представлено у працях таких психологів як Л. С. Виготський, Б. Г. Ананьєв, Л. І. Божович, О. М. Леонтьєв, А. Г. Спіркін, С. Л. Рубінштейн, В. В. Столін, М. І. Лісіна, І. І. Чеснокова, В. А. Горбачова, І. С. Кон, А. Л. Липкіна, Ю. М. Орлов, А. В. Петровський, С. Р. Пантілеев, О. Є. Кравцова, Є. В. Суботський, Д. І. Фельдштейн, Є. І. Савонько, Р. Б. Стернін та багато інших. Із зарубіжних психологів даним питанням займалися А. Адлер, С. Куперсміт, К. Роджерс, У. Джеймс, Р. Уайлі, Р. Бернс, М. Розенберг, Дж. Марвел, Д. Мід та інші.

Мета статті – дати цілісний опис теоретичних підходів визначення поняття самооцінки.

Виклад основного матеріалу. У психологічному словнику самооцінка тлумачиться як оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей [5].

У працях таких дослідників радянської доби як Б. Г. Ананьєва, Л. І. Божович, О. М. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна, В. В. Століна, І. І. Чеснокової в методологічному і теоретичному аспектах проаналізовано питання про становлення самооцінки в контексті розвитку особистості. Дані автори трактують її як складний процес не прямого, а опосередкованого пізнання себе, що є розгорнутим у часі і пов'язане із рухом від одиничних ситуативних образів через інтеграцію подібних ситуативних образів в цілісне утворення – поняття власного, що є прямим вираженням оцінки оточуючих у розвитку особистості [1; 4].

О. М. Леонтьєв пропонує трактувати самооцінку через категорію «почуття» (стійке емоційне ставлення), яке має виражений предметний характер і є результатом узагальнення емоцій [4, 204].

І. І. Чеснокова розкривала самооцінку як узагальнені результати пізнання себе і емоційно-ціннісного ставлення до себе. Вона являє собою синтез і узагальнення окремих самооцінок, в якій відбивається розуміння особистістю її сутності [4, 317].

В. В. Столін називає самооцінку центральною ланкою сфери самосвідомості особистості. Її провідна функція – регуляція поведінки. Розвиток цієї функції дослідник пов'язує зі становленням її стійкості. Психолог доводив, що саме стійка самооцінка виражає вже сформоване відношення людини до себе. Тільки за таких умов вона може здійснювати вплив на поведінку особистості [6, 219].

С. Л. Рубінштейн розглядає самооцінку як соціально детермінуючий компонент самосвідомості, який виступає як механізм реалізації активності особистості. На його думку, самооцінка виражає основні властивості особистості і відображає її спрямованість [5, 320].

Самооцінка тісно пов'язана з рівнем домагань особистості. Рівнем домагань називають рівень образу «Я», що проявляється в ступені труднощів досягнення певної мети, які особистість ставить перед собою. У. Джеймс, описуючи первинні види емоцій, виділяє почуття самовдоволення і невдоволення собою. На його думку, самоповага формується в процесі і зіткнення між окремими сторонами особистості. Вона визначається відношенням наших дієвих здібностей до потенційних [5, 329].

Важливу роль у формуванні самооцінки відіграє зіставлення образу реального «Я» з образом ідеального «Я», тобто з уявленням про те, якою людина хотіла б бути. У. Джеймс вивів формулу, яка показує залежність самооцінки особистості від рівня її домагань: Самооцінка = Успіх / Рівень домагань [4, 320].

Людина може або підвищити домагання, щоб пережити максимальний успіх, або знизити їх, щоб уникнути невдачі. У випадку успіху рівень домагань звичайно підвищується, людина проявляє готовність вирішувати більш складні завдання, при неуспіху – відповідно знижується [5, 332].

Представник інтеракціонізму Д. Мід розглядає самооцінку як результат взаємодії індивіда та групи. Він вважав, що індивід оцінює і

сприймає себе у відповідності з тими характеристиками, які приписують йому інші [2, 167].

У зарубіжній психології розробляється таке поняття як Я – концепція. Р. Бернс визначав його як сукупність уявлень індивіда про себе, сполучене із їх оцінкою. Самооцінка розглядається автором як один із елементів Я – концепції. Вона є афективною оцінкою уявлення індивіда про самого себе, яка може володіти різною інтенсивністю, оскільки конкретні риси образу Я можуть викликати сильні емоції, пов'язані з їх прийняттям або осудом [2, 171].

Висновки. Отже, існує велика різноманітність контекстів дослідження самооцінки, але немає однозначного трактування даного феномена. Відповідно до загальних положень досліджень самооцінка – це форма відображення людиною самої себе (розгорнута у часі) як особливого об'єкта пізнання. Вона формується на основі виконання певної діяльності і складається із емоційного і когнітивного компоненту. Самооцінка виконує регулятивну функцію, виступає механізмом реалізації активності особистості та визначає її спрямованість.

Отже, огляд виділених нами підходів у визначенні природи поняття самооцінка дозволяє визначити всю складність даної проблеми, її багатоплановість та суперечливість.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Г. Б. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – 2-изд. – «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
3. Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-Еврознак; М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2004. – 666 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : 1975. – 304 с.
5. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : 1978. – 426 с.
6. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : МГУ, 1983. – 284 с.

Г. А. Стадник, В. І. Огризько
*Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка*

КОХАННЯ У РАННІЙ ЮНОСТІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНЕ ЯВИЩЕ

У статті розглянута тема кохання у ранній юності. Висвітлено психологічний зміст кохання та етапи його розвитку. Наведено імена вчених, що зробили внесок у дослідження даної теми.

Постановка проблеми. Протягом століть кохання було і залишається предметом гострих дискусій у науці, мистецтві, релігії, а також у повсякденному пізнанні. Потреба в коханні носить вітальний характер. Кохання є основою внутрішнього світу особистості, її духовного «Я» як сукупності смислових значимостей. Це вища форма реалізації ставлення до іншої людини. Кохання відкриває неповторну унікальність Іншого, переносить «центр тяжіння» особистого буття на Іншого – кохану людину. Незважаючи на значимість переживання кохання з точки зору розвитку особистості, дане психологічне явище залишається маловивченим в психологічній науці. Крім того, дослідження останніх років свідчать, що соціальна ситуація розвитку юнацтва характеризується становленням нового типу сексуальної культури. У даному контексті тема юнацького кохання набуває нового «звучання». Тому вивчення психологічних особливостей любові до людини іншої статі сучасних юнаків та дівчат має особливу важливість і є актуальним.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичною основою дослідження є підходи до розуміння феномену любові у вітчизняному та зарубіжному філософсько – психологічному знанні (М. М. Бахтін, О. Н. Лоський, В. Н. Мясіщев, С. Л. Рубінштейн, В. С. Соловйов, А. А. Ухтомський, Т. А. Флоренська, В. Е. Франкл, Е. З. Фромм та ін), фундаментальні положення психології ранній юності (Л. І. Божович, М. Р. Гінзбург, І. В. Дубровіна, Т. В. Снегірьова, Н. Н. Толстих, Е. А. Шумілін та ін); дослідження романтичної любові в ранній юності (П. П. Блонський, І. С. Кон, В. А. Крутецкий, Н. Д. Левітін, П. М. Якобсон, Е. Шпрангер, Ш. Бюллер та ін).

Мета роботи – ознайомитись з психологічним змістом кохання в ранній юності.

Виклад основного матеріалу. Любов – вище духовне почуття людини, багате на різноманітні емоційні переживаннями, засноване на шляхетних почуттях і високій моралі, і супроводжуване готовністю зробити все від себе залежне для благополуччя коханої людини [1].

Довгий час тема любові ігнорувалася академічної психологією, щодо даного психологічного явища дослідники займали позицію агностицизму. У центрі нечисленних емпіричних досліджень даного феномену – сексуальна поведінка (що особливо характерно для зарубіжної психології) або вивчення когнітивних репрезентацій. На сучасному етапі розвитку психологічної науки предметом спеціальних досліджень стають все більш складні явища внутрішнього світу особистості, набирає силу гуманітарна парадигма. Тому звернення до вивчення кохання як психологічного явища цілком закономірно [4].

Рання юність – період інтенсивного розвитку психологічного змісту любові: зростає цілісність і гармонійність переживань любові; поглиблюється осмислення онтологічної сторони і інтрапсихологічного змісту любові; відбувається інтенсифікація міжособистісних відносин з протилежною статтю, любов стає все більш важливим фактором особистісного розвитку [2].

Любов у ранній юності представляє собою унікальне психологічне явище, в якому вперше відкривається онтологічна сторона любові як переживання і розуміння цінності, необхідності, унікальності та неповторності Іншого у всій повноті його буття. Любов є чинником особистісного розвитку та позитивно впливає на процес особистісного самовизначення. У період «підлітковості» і юності виділяються три етапи в розвитку любові: етап готовності до переживання кохання в старшому підлітковому віці, етап любові в ранній юності, етап «любовно-романтичної поведінки» в пізній юності. Психологічним змістом кохання є суб'єктивно-особистісне – інтрапсихологічне ставлення, в структурі якого своєрідно представлені емоційний, пізнавальний і поведінковий компоненти. Емоційний і пізнавальний компоненти розкривають своєрідність

переживання і розуміння цінності, необхідності, унікальності та неповторності Іншого. Онтологічний зміст з'являється в ідеальному плані, відірваному від реальної поведінки. Також, психологічний зміст кохання має специфічні особливості в контексті статевих відмінностей. Інтрапсихологічний зміст кохання дівчат найчастіше реалізується в інтрапсихологічному плані (у взаєминах з протилежною статтю). Любов юнаків являє собою більш складне і конфліктне інтрапсихологічне ставлення, яке рідше реалізується в спілкуванні з протилежною статтю, але характеризується більш вираженою чуттєвою стороною [6].

Висновки. Романтична любов ранньої юності є важливим фактором особистісного розвитку і позитивно впливає на процес особистісного самовизначення. Вона наповнює внутрішнє життя багатством переживань, стає предметом осмислення, сприяє змінам смислової сфери особистості, знаходить відображення в створюваній в цьому віці «концепції власного майбутнього».

З позиції певного життєвого досвіду романтична любов у ранній юності оцінюється як перша любов, яка у силу властивих їй специфічних особливостей (особливої емоційності, наявності великої кількості ілюзій, наївності, незрілості, романтичності) стає важливою подією в житті людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Немов Р.С. Психологія: Підр. для студ. вищ. пед. навч. закладів: У 3 кн. / Р. С. Немов – 4-е вид. – М. : Гуманіт. вид. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1 : Загальні основи психології. – 688 с.
2. Семечкін Н. І. Соціальна психологія: навч. для вищ. шк. / Н. І. Семечкін. – Ростов-на-Дону : Фенікс, 2003. – 608 с.
3. Фромм Е. Мистецтво кохати. [Електронний ресурс] / Е. Фромм. – СПб. : Азбука-классика, 2004. – 92 с. – Режим доступу : http://www.pedlib.ru/Books/1/0372/index.shtml?from_page=7.
4. Майерс Д. Соціальна психологія / Д. Майерс. – СПб. : Питер, 1997. – 684 с.
5. Собчик Л. Н. Діагностика психологічної сумісності. Ще раз про любов (психолог про любов, про сім'ю, про дітей) / Л. М. Собчик. – СПб. : Мова, 2002. – 80 с.
6. Ільїн Є. П. Емоції і почуття / Є. П. Ільїн. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.

К. О. Ткаченко

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

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ

У статті розкрито зміст поняття «професійна мотивація», визначені характерні особливості мотивації професійної діяльності в студентському віці. Обґрунтовано важливість професійної мотивації на стадії здобуття професійних знань. Висвітлено напрями роботи по підвищенню професійної мотивації.

Постановка проблеми. Мотиваційна сфера особистості виконує у професійній діяльності спонукальну, спрямовуючу, регулюючу та змістовну функції. Співвідношення різних мотивів, які є складовими мотиваційної сфери постійно змінюється, а отже визначення особливостей професійної мотивації студентів є досить актуальною проблемою, адже розвиток і збагачення професійної мотивації майбутніх фахівців є запорукою ефективної професійної діяльності. Саме тому, на нашу думку, дослідження професійної мотивації є вкрай важливими, адже знання мотивів, що спонукають до роботи у обраній сфері дозволяє психологічно обґрунтовано здійснити відбір: професії, навчання, розстановки кадрів, планування професійної кар'єри.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемам дослідження мотивації присвячено велику кількість робіт як серед вітчизняних вчених (В. Г. Асєєв, В. К. Вілюнас, І. А. Джідарьян, Б. І. Додонов, Є. П. Ільїн, Д. А. Кікнадзе, В. І. Ковальов, О. Н. Леонтьєв, В. С. Мерлін, П. В. Симонов, П. М. Якобсон), так і зарубіжних дослідників (Х. Хекхаузен, Д. В. Аткінсон, Д. Халл, А.Г. Маслоу та ін.). Результати дослідження професійної мотивації, професійної спрямованості, потреб у професійній діяльності студентів різних вищих навчальних закладів висвітлені у працях А. Ю. Аношкіна, О. В. Анцелєвіча, С. В. Зенкіної, І. В. Кусовської, В. А. Немкіна та ін. Дослідженню мотивації навчально-професійної діяльності студентів присвятили свої праці О. М. Арестова, Н. А. Бакшаєва, О. О. Вербицький, М. В. Делеу, М. І. Дьяченко, Л. Б. Ітельсон, А. А. Реан, Є.І. Савонько, Л. П. Урванцев та інші психологи.

Мета статті – психологічний аналіз особливостей професійної мотивації студентів.

Виклад основного матеріалу. У системі вузівської підготовки, під професійною мотивацією розуміється сукупність чинників і процесів, які, відбиваючись у свідомості, спонукають і спрямовують особу до вивчення професійно важливої інформації. Не викликає сумніву той факт, що якщо студенти розбираються в тому, яку професію вибрали і вважають її гідною і значущою для суспільства, це, безумовно, впливає на те, як складається їх навчання [2].

За результатами соціологічних досліджень студентів різних ВУЗів було встановлено, що найбільше задоволення обраною професією висловлюють студенти 1 курсу. Але протягом наступних років навчання цей показник неухильно знижується, і на 5 курсі стає мізерним. Студенти-першокурсники спираються, як правило, на свої ідеальні уявлення про майбутню професію, які при зіткненні з реаліями піддаються хворобливим змінам. Відповіді на питання «Чому професія подобається?» свідчать, що провідною причиною тут виступає уявлення про творчий зміст майбутньої професійної діяльності. Що ж до реального навчального процесу, зокрема, вивчення спеціальних дисциплін, то тут, як показують дослідження, лише незначне число студентів-першокурсників (менше 30%) орієнтуються на творчі методи навчання. З одного боку, перед нами висока задоволеність професією і намір після закінчення ВНЗ займатися творчою діяльністю, з іншого – бажання придбати основи професійної майстерності переважно в процесі репродуктивної навчальної діяльності. Очевидно, формування реальних уявлень про майбутню професію і про способи оволодіння нею необхідно здійснювати починаючи з 1-го курсу [1].

Враховуючи вищенаведене вважаємо, що в коло проблем, пов'язаних з вивченням відношення студентів до обраної професії, повинно бути включено цілу низку питань, а саме: задоволеність професією; динаміка задоволеності від курсу до курсу; фактори, що впливають на формування задоволеності: соціально-психологічні, психолого-педагогічні, диференціально-психологічні; проблеми професійної мотивації, або, іншими словами, та ієрархія мотивів, що визначає позитивне або негативне ставлення до обраної професії.

Способи формування мотивації студентів можна розділити на дві групи: 1) педагогічні, що забезпечують використання колективних, групових та індивідуальних форм навчання; створення ситуацій досягнення успіху; проблемний характер навчання; різноманітність і емоційне забарвлення навчального матеріалу та ін.; 2) психологічні, що припускають використання стимулюючої діагностики для визначення потенціалу студентів при формуванні мотивації, оцінки її результатів, створення ситуації рефлексії студентами результатів діагностики; профілактики; групових та індивідуальних форм психологічного консультування та психологічної корекції. Робота з формування мотивації професійної діяльності включає три змістовних компонента: 1) комплексна діагностика навчальної та професійної мотивації студентів; 2) формування мотивації студентів в ході навчального процесу; 3) формування мотивації студентів в ході психологічного тренінгу [3].

Нами було проведено експериментальне дослідження на базі Роменського Коледжу Сумського Національного Аграрного Університету. Вибірка склала 46 чоловік. Це студенти 3 курсу спеціальності «соціальний працівник». Для дослідження були обрані методики: «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір в модифікації А. Реана), «Методика визначення мотивації до навчання» (В. Г. Каташев). Експериментальне дослідження проходило в три етапи: знайомство зі студентами (у формі бесіди у неформальній обстановці, без присутності викладачів); збір інформації, необхідної для дослідження (за допомогою обраних методик); обробка, узагальнення та оформлення отриманих результатів.

За результатами експериментального дослідження можна дійти висновку про те, що у студентів даної вибірки переважаючою є внутрішня мотивація (45,6% респондентів), на другому місці знаходиться зовнішня позитивна мотивація (30,5% опитаних), у меншій мірі проявляється зовнішня негативна мотивація (13,04% респондентів). Було виявлено, що переважна кількість студентів вибірки мають середній рівень навчальної мотивації (52,2%), нормальний рівень навчальної мотивації мають 19,5% досліджених, високий рівень також мають 19,5% опитаних. Низький рівень мотивації притаманний найменшій кількості чоловік – 8,7%. Підрахувавши

середнє арифметичне за кожною шкалою для групи, ми отримали загальний, груповий рівень мотивації – це середній рівень.

Висновки. Професійна мотивація відіграє значну роль у становленні особистості. Дослідження професійної мотивації має дуже велике значення як під час навчання у ВУЗі, так і на етапі активної трудової діяльності. Дуже важливим аспектом є розробка напрямів, що сприятимуть підвищенню професійної мотивації ще на етапі навчання. Дослідження даної проблематики сприяє саморозвитку студентів, оволодінню ними професійно важливим навчальним матеріалом, розвитку навчально-пізнавальних мотивів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Нестерова Н. Б. Ценностное отношение студентов к учебным дисциплинам как фактор успешности / Н. Б. Нестерова. – М., 1984. – 113 с.
2. Проблемы профессиональной подготовки специалистов в вузах / Под ред. Н. В. Кузьминой. – Л., 1970. – С. 47–61.
3. Кречетников К. Г. Учет мотивационных аспектов при проектировании средств информационных технологий обучения) [Электронный ресурс] / К. Г. Кречетников. – Режим доступа : <http://koi.www.vvsu.ru/niirpo/conf/coll/64.asp>

УДК 159.922:177.61:001.8

М. О. Усікова

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

СУЧАСНІ ТЕОРІЇ ЛЮБОВІ

У статті проаналізовано нові погляди на поняття любові вітчизняних і зарубіжних дослідників, розкрито теорії любові сучасних психологів.

Постановка проблеми. На сьогодні поняття «любов» є найчастіше синонімом будь-якого роду благополучних міжособистісних відносин, і ця неясність породжує такі ж неясні, суперечливі, а іноді й нереалістичні відносини між партнерами. Складність почуття, що визначається терміном «любов» призвела до того, що людство досі не має точного пояснення, що ж це таке. Незважаючи на загальні джерела соціокультурного походження (міфи, книги, ЗМІ), єдиного конвенціонального поняття любові на

сьогоднішній день немає. Пошук точного визначення цього поняття в сучасному житті, безсумнівно, має велике значення.

Аналіз актуальних досліджень. Поняття любов описано у працях російських психологів А. В. Петровського, Р. С. Немова, австрійського психолога Віктора Франкла. Сучасні вітчизняні та зарубіжні дослідники, такі як О. П. Слободяник, А. І. Антонов, С. В. Петрушин, О. Турутина, Е. Фромм, Р. Стернберг, Ф. Талліс, А. Гарднер зробили спроби визначити поняття любові і розробили свої теорії любові, посилаючись на нові дослідження в галузі психології та психофізіології.

Мета статті – дослідити визначення поняття та теорії любові у сучасних зарубіжних і вітчизняних психологів.

Виклад основного матеріалу. Любов, за визначенням Р. С. Немова, відомого російського психолога, – вище духовне почуття людини, багате різноманітними емоційними переживаннями, засноване на шляхетних почуттях і високої моралі, яке супроводжується готовністю зробити все від тебе залежне для благополуччя коханої людини [2].

Любов є найвищим ступенем усвідомлення самого себе як особистості та найвищим ступенем заглибленості в іншу людину, – підтверджує австрійський психолог і невролог Віктор Франкл. В любові до іншої людини індивід здійснює сам себе [5]. Вона є вищою з можливих форм еротичного (у найширшому сенсі слова), оскільки вона являє собою найбільш глибоке проникнення в особистісну структуру партнера, а саме вступ з ним у зв'язок на духовному рівні. При цьому фізична зовнішність людини має мало спільного з тим, за що її люблять. Реальні фізичні риси і риси характеру набувають своє еротичне значення завдяки самої любові; саме любов і робить ці характерні риси «привабливими», пише Франкл у своїй книзі [5].

Любов – це морально-естетичне почуття людини, що виражається в всепоглинаючому і безкорисливому прагненні до певної особистості з її індивідуальною неповторністю. Чуттєвий потяг-це не що інше, як біологічно доцільне джерело виникнення любові, – вважає О. П. Слободяник – визнаний авторитет української психіатричної науки [3].

На думку Е. Фромма, німецького психолога і психоаналітика, любов це не обов'язково відношення до певного в людині; це установка, орієнтація характеру, яка задає відношення людини до світу взагалі, а не тільки до одного «об'єкту» любові. Якщо людина кохає тільки якусь одну людину байдужа до решти ближніх, його любов це не любов, а симбіотична залежність або перебільшений егоїзм. Тим не менш, він виділяє кілька типів любові залежно від того, на кого вона спрямована: братерська любов, материнська любов, еротична любов, любов до себе і любов до Бога [5].

Роберт Стернберг – американський психолог, зміг розробити цікаву модель під назвою «Триангулярна теорія любові», в основу якої закладено три складових кохання. Перша – це інтимність, почуття близькості, яке проявляється в любовних взаєминах. Люблячі люди мають спільні інтереси і заняття, вони діляться своїми речами, думками і почуттями. Друга складова любові в теорії Стернберга – пристрась. Пристрась призводить до статевого потягу і сексуального збудження. Третя – рішення/зобов'язання. Короткочасний аспект цього компонента проявляється в рішенні про те, що конкретна людина кохає іншу. Довготривалий аспект – зобов'язання зберігати цю любов [4].

«Сила кохання, яку будь-хто відчуває, залежить від абсолютної сили цих трьох компонентів, і тип відносин, випробовуваних будь-ким, залежить від їхньої сили відносно один одного». Різні стадії і типи кохання можуть бути представлені як різні поєднання цих трьох елементів [4].

Компоненти любові можна представити у вигляді сторін трикутника з площею, що відповідає стилю і розміру любові. Три компоненти, наочно підписані в вершинах трикутника, взаємодіють один з одним і формують таким чином сім різних типів любові (відсутність любові не представлено). Розміри трикутника відображають «кількість» любові – чим більше трикутник, тим більше любов. Форма трикутника відображає «стиль» любові, який може змінюватися з плином часу [4].

Як уже зазначалося, поняття «любов» має широке тлумачення, що робить його малопідходящим для наукового дослідження. Щоб уникнути цього, в останні роки у вітчизняній і зарубіжній психології в якості терміна, утвердився термін «атракція», який являє собою кальку з англійської

«attraction» і визначається як тяжіння, емоційне ставлення між людьми. Можна сказати, що під атракцією розуміється любов у широкому сенсі. Це симпатія, закоханість, захопленість і прихильність [1].

Посилаючись на еволюційних теоретиків, Френк Талліс каже, що тривалості закоханості вистачає двом людям тільки для «виробництва» одного або двох дітей, після чого вона або вмирає, або перетворюється в дружбу [7]. Однак американські вчені спростували думку, що з роками сильна любов в'яне. Фахівці з Університету Стоні-Брука (США) виявили схожі неврологічні реакції в людей, які тільки почали відчувати сильні почуття, і в тих, хто стверджував, що їх пристрасть з роками не згасла [8].

Висновки. Згідно з результатами дослідження, прогнозувати любовні відносини, що вдало складаються, можна в тому випадку, якщо людина бачить у своєму партнері бажане ставлення до себе. Якщо один партнер упевнений у тому, що інший кохає його недостатньо сильно, між ними можуть виникнути розбіжності і конфлікти. Задоволеність любовними стосунками визначається відповідністю між реальними чуттєвими компонентами двох партнерів і відповідністю між цими компонентами кожного з партнерів. Потреби кожної людини час від часу змінюються, а тому для збереження любові необхідна гнучкість і винахідливість.

ЛІТЕРАТУРА

1. Петрушин С. В. Любовь и не любовь / С. В. Петрушин // Журнал практического психолога. – 2007. – №2. – С. 195–221.
2. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : В 3 кн. Общие основы психологии / Р. С. Немов – 3-е изд. – М. : Туманит, ВЛАДОС, 1997. – 651 с.
3. Слободяник А. П. Психотерапия, внушение, гипноз / А. П. Слободяник. – К. : Здоров'я, 1977. – 480 с.
4. Стернберг Р. Практический интеллект / Р. Стернберг ; [пер. с англ. К. Щукина, Ю. Буткевич] // Practical Intelligence in Everyday Life. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
5. Франкл В. Человек в поисках смысла : Сборник / В. Франкл ; [пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйдемана]. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
6. Фромм Э. Искусство любить: Исследование природы любви / Э. Фромм; [пер. с англ. Л. А. Чернышевой]. – М. : Педагогика, 1990. – 160 с.
7. Ильин Е. П. Психология любви [Электронный ресурс] / Е. П. Ильин – СПб. : Питер, 2012. – 550 с. – Режим доступа : http://books.google.com.ua/books?id=f_uQTha3ONgC&printsec=frontcover&dq.
8. Вечная любовь существует [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://facte.ru/vechnaya-lyubov-sushhestvuet.html>.

А. А. Чергик

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

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СХИЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ДО МАНІПУЛЯТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ

У статті досліджено проблему психологічних особливостей схильності особистості до маніпулятивної поведінки. Особливу увагу приділено висвітленню даної проблеми у працях Е. Шострома, О. В. Сидоренко, В. П. Шейнова.

Постановка проблеми. Кожна сучасна людина намагається контролювати будь-яку ситуацію і тому у своїй професійній діяльності і особистому житті вдається до різних механізмів маніпулювання. Оскільки маніпуляції вносять в життя людини нестабільні, неприємні моменти, проблема теоретичного та емпіричного вивчення даного феномену набуває особливої актуальності.

В певній мірі кожна людина є маніпулятором, а проявляється це залежно від обставин самої людини. Маніпулятивне спілкування передбачає вплив на партнера зі взаємодії з метою досягнення своїх прихованих намірів і цілей. Маніпуляція має на меті досягнення контролю над поведінкою й думками іншої людини. Основна особливість при маніпулятивному спілкуванні полягає в тому, що партнер не інформує свого співбесідника про істинні цілі їхньої розмови, вони їм приховуються або підміняються іншими. Отже, маніпуляція – це приховане управління людьми та їхньою поведінкою.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз вивчення проблеми психологічних особливостей схильності особистості до маніпулятивної поведінки у працях представників зарубіжної та вітчизняної психології.

Виклад основного матеріалу. На даний момент у вітчизняній та зарубіжній психології проблема маніпулятивної поведінки досить активно обговорюється. Зарубіжні та вітчизняні автори (Е. Шостром, О. В. Сидоренко, І. М. Цимбалюк, В. П. Шейнов та ін.) розкривали зміст маніпулювання, причини його виникнення, основні форми прояву та способи ефективного впливу на маніпулятивну основу особистості.

Е. Шостром зазначав, що у кожному з нас «сидить» маніпулятор і навіть кілька. Він запропонував вісім маніпулятивних типів. Охарактеризуємо основні типи згідно поглядів вченого:

1. Диктатор – перебільшує свою силу, домінує, наказує, посиляється на авторитети, прагне керувати.
2. Ганчірка – жертва диктатора, перебільшує чутливість. Користується прийомами: забувати, пасивно мовчати, уникати.
3. Калькулятор – перебільшує необхідність контролю над всіма людьми; говорить неправду, намагається перехитрити й вивести на чисту воду.
4. Прилипала – перебільшує свою залежність, дозволяє і спонукає інших виконувати за нього його роботу.
5. Хуліган – перебільшує свою агресивність і ворожість. Контролює людей за допомогою погроз.
6. Гарний хлопець – перебільшує свою дбайливість, любов.
7. Суддя – перебільшує свою критичність, нікому не вірить, сповнений обурення, звинувачень.
8. Захисник – надмірно підкреслює свою підтримку і поблажливість до помилок; псує інших, надмірно співчуваючи їм [4, 176].

Практика спілкування показує, що широке використання маніпулятивного впливу, маніпулятивних засобів у діловій сфері зазвичай переноситься на сферу дружби, неформальних міжособистісних стосунків, що призводить до руйнації близьких, довірливих зв'язків між людьми. Зокрема до професій, що найбільш підпадають під маніпулятивну деформацію, сучасний вітчизняний дослідник І. М. Цимбалюк відносить і професії вчителя, викладача, тобто ті, які мають справу з навчанням, в якому завжди наявні елементи маніпуляції [2, 347]. І якщо у сфері предметного навчання маніпулятивне спілкування, на думку цього дослідника, є виправданим, то у сфері неформальних стосунків – руйнує ці зв'язки.

Російський учений В. П. Шейнов також зазначає, що в нашому нерозумінні самих себе криється можливість маніпулювати нами. Автор виділив чотири джерела маніпулювання: нами управляють наші потреби; кожен з нас наділений певними слабостями; кожен характеризується деякими особливостями; всі ми звикли діяти за правилами, дотримуватися ритуалів.

Автор також виокремив основні способи маніпулювання інформацією. Все різноманіття відтворюваних над інформацією операцій з метою прихованого управління адресатом можна згрупувати за декількома напрямками: перекручування інформації, її приховування; часткове висвітлення питання; маніпулятивний спосіб подачі; психологічне навантаження. Дамо їх характеристику, виходячи з поглядів автора.

Перекручування інформації варіює від відкритої брехні до часткових деформацій, таких, як підтасування фактів чи зміщення за більшості значень понять, коли боротьба за право якоїсь меншості подається, як боротьба проти інтересів більшості.

Приховування інформації в найбільш повному вигляді проявляється у замовчуванні. Найчастіше використовується метод часткового висвітлення подачі матеріалу.

Маніпулятивні способи подачі інформації нерідко грають вирішальну роль в тому, щоб повідомлений зміст був сприйнятий викривленим чином. Також В. П. Шейнов зазначає, що інформація, подана маленькими частинами, не дозволяє ефективно нею скористуватися [4, 6–12].

Іще одна відома сучасна дослідниця проблеми маніпуляції у психологічній науці О. В. Сидоренко велику увагу приділила її структурі. Вчена виділяє варварський та цивілізований психологічні впливи. Під цивілізованим розуміється вплив, відповідний правилам етикету, етичним нормам, прийнятим суб'єктом, це, перш за все, вплив словом. Він потребує певного рівня психологічної культури. Варварським дослідниця пропонує називати вплив, що не відповідає нормам, правилам етикету. Різновидами цивілізованого впливу, на її думку, є: аргументація, саморух, навіювання, зараження, прохання, ігнорування, деструктивна критика [1, 39–42]. О. В. Сидоренко, окрім теоретичного аспекту даної проблематики, розробила тренінг на формування навичок уміння впливати та протидіяти маніпулятивному впливу.

Висновки. Отже, проблема маніпулятивної поведінки активно вивчалася зарубіжними і вітчизняними дослідниками. Науковці велику увагу приділили структурі маніпулятивного впливу, основним способам та причинам маніпулювання, формам прояву та способам ефективного

впливу на маніпулятивну основу особистості. Але тема надзвичайно актуальна в наш час, оскільки залишилися невирішеним ряд її аспектів, зокрема – віковий. Теоретичний огляд цієї проблеми розкриває можливості її більш глибокого розуміння та відкриває перспективи для емпіричного дослідження психологічних особливостей схильності до маніпулятивної поведінки особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сидоренко Е. В. Тренинг влияния и противостояния влиянию / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь. – 2004. – 256 с.
2. Цимбалюк І. М. Психологія спілкування : навч. посіб. / І. М. Цимбалюк. – 2-ге вид. випр. та доп. – К. : ВД «Професіонал». – 2007. – 464 с.
3. Шейнов В. П. Скрытое управление человеком / В. П. Шейнов – Мн. : Харвест. – 2004. – 816 с.
4. Шостромм Э. Анти-Карнеги или Человек-маніпулятор / Э. Шостромм. – Львов : СВІТ. – 2002. – 112 с.

УДК 159.923.2:371.1:001.8

І. М. Щербакова, А. А. Чергик

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

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ «Я–КОНЦЕПЦІЇ» І ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ВЧИТЕЛІВ

У статті розглянуто особливості професійного розвитку особистості вчителя. Проаналізовано професійну самосвідомість, особливості «Я-концепції» педагога. Зроблено якісний і кількісний аналіз експериментального дослідження ролі «Я-концепції» та професійної самосвідомості вчителів.

Постановка проблеми. Професійна самосвідомість є важливим компонентом самосвідомості. Дослідження формування професійної самосвідомості вчителів набувають сьогодні особливого значення, адже оновлення школи та системи виховання в цілому залежить від того, яку позицію займає вчитель, від його відношення до професії, соціального статусу, внутрішнього стану та особистісного образу. Саме тому, важливо дослідити, яким чином розвивається професійна самосвідомість та як формується «Я – концепція» вчителя.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженню провідної ролі професійної самосвідомості та «Я-концепції» присвячені праці Е. Бобрової, С. Васьковської, І. Вачкова, Л. Захарової, В. Козієва, О. Кузьменкової, М. Миронової, Л. Мітіної, О. Москаленко, С. Подосиннікова, В. Сластьоніна, П. Шавіра, А. Шутенко. Цікавими є дослідження: «Я-образ» вчителя (І. Зубкова), самооцінки професійно важливих якостей вчителів (Г. Кагальняк), особливостей становлення «Я-концепції» вчителя (В. Юрченко), когнітивних і емоційних компонентів в структурі «Я-образу» (А. Петруліте).

Мета статті – розкрити змістовний аспект понять «професійна самосвідомість» і «Я-концепція», визначити особливості професійної «Я-концепції» вчителів.

Виклад основного матеріалу. Фундаментальною умовою професійного розвитку спеціалістів, які працюють з людьми, є усвідомлення ними необхідності зміни свого внутрішнього світу та пошуку нових можливостей самоіснування у професійній діяльності, тобто підвищення рівня професійної самосвідомості.

Професійна самосвідомість – це знання педагога про себе як спеціаліста, емоційно-ціннісне відношення до себе, що обумовлює особливості професійного саморегулювання та самоконтролю. Складовими професійної самосвідомості вчителя є: усвідомлення норм, правил, моделі своєї професії як еталонів усвідомлення своїх якостей; порівняльна оцінка професійно важливих якостей інших колег; самооцінка, спілкування, наявність позитивної «Я-концепції» [3, 153]. Невід’ємним компонентом професійної самосвідомості вчителя є «Я-концепція», що надає почуття професійної впевненості чи невпевненості [2].

Не викликає сумніву, що ефективну взаємодію здатний здійснювати тільки вчитель з позитивною «Я-концепцією». Виходячи з того, що «Я-концепція» це узагальнене уявлення про самого себе, система установок відносно власної особистості чи теорія самого себе, зауважимо, що в її структурі можна виділити три основні компоненти: когнітивний, оціночний, поведінковий. Основним є оціночний компонент, іншими словами, самооцінка. Важливою складовою професійності педагога є

здатність до рефлексії, самопізнання себе та свого місця у педагогічній діяльності. Самосвідомість передбачає виділення людиною самої себе, свого «Я» від усього, що її оточує, а отже основною умовою професійного розвитку вчителів, є усвідомлення необхідності змін свого внутрішнього світу та пошуку нових можливостей самоіснування в професійній діяльності, тобто підвищення рівня професійної свідомості. Професійна самосвідомість вчителя постає як усвідомлення педагогом себе, по-перше, в системі професійної діяльності, по-друге, в системі педагогічного спілкування, по-третє, в системі власної особистості.

Основними джерелами розвитку самосвідомості виступають практична діяльність людини та спілкування. На розвиток професійної самосвідомості вчителя та формування переконливості щодо особистісної та професійної компетентності, найбільш впливають такі фактори, як: очікування та оціночні судження представників безпосереднього соціального оточення педагога (колег, адміністрації, учнів); власні мотиваційно-ціннісні орієнтації; очікування. До структури професійної самосвідомості входять: «актуальне «Я» (те, яким себе бачить та оцінює вчитель в даний час), «ретроспективне «Я» (те, яким себе бачить та оцінює вчитель по відношенню до початкових етапів роботи), «ідеальне «Я» (те, яким хотів би бути, чи стати вчитель), «рефлексивне «Я» (те, як, з точки зору вчителя, його сприймають та оцінюють інші) [1, 356]. Отже, «Я-концепція» сприяє досягненню внутрішньої узгодженості особистості, визначає інтерпретацію набутого досвіду і є джерелом очікувань стосовно самого себе.

Експериментальне дослідження проводилося на базі Токарівської ЗОШ I-III ступенів. Загальна кількість досліджуваних: 25 педагогів, із них 20 жінок та 5 чоловіків. Дослідження тривало впродовж вересня – листопада 2013 року. Для визначення взаємозв'язку між компонентами «Я-концепції», задоволеністю та ефективністю трудової діяльності ми використовували програму SPSS Statistics 17.0.

**Показники взаємозв'язку задоволеності трудовою діяльністю
з компонентами Я – концепції**

Показники		самовпевненість	самоінтерес	саморозуміння	самозвинувачення	Будассі
Задоволення трудовою діяльністю	Коефіцієнт кореляції (Пірсона)	0,427	0,479	0,515	-0,478	0,448
	Показник значущості	0,043	0,021	0,001	0,002	0,004
	N	25	25	25	25	25

Аналіз отриманих даних свідчить, що між показником «задоволення трудовою діяльністю» та такими показниками як «самовпевненість», «самоінтерес», «саморозуміння та самооцінка» (за методикою С. А. Будассі) спостерігається прямий пропорційний зв'язок. При цьому, чим вищий показник задоволеності трудовою діяльністю, тим вищі показники самовпевненості, саморозуміння та самооцінки педагога. Зі шкалою «самозвинувачення» показник задоволеності професійною діяльністю має зворотній пропорційний зв'язок. Це свідчить про те, що чим нижчим є показник задоволеності трудовою діяльністю, тим вищим буде показник «самозвинувачення» людини. Як висновок, можна сказати про те, що самооцінка та самоставлення педагога корелює із задоволеністю та ефективністю трудової діяльності, що і впливає на розвиток професійної самосвідомості педагога.

Висновки. Теоретико-методологічний аналіз ролі «Я-концепції» вчителя та розвитку професійної самосвідомості, доводить її актуальність і значущість, адже саме професійна самосвідомість визначає специфіку професійної діяльності педагога, спосіб поведінки, систему дій, спрямованих на себе і на взаємодію з учнями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бернс Р. Что такое Я-концепция / Р. Бернс // Психология самосознания: Хрест. / Ред. Д. Я. Райгородский. – Самара : Бахрах-М, 2003. – С. 333–393.
2. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие / И. Ф. Исаев. – 2-е изд. – М. : Академия, 2004. – 206 с.
3. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учебное пособие для студ. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина. – М. : Изд. центр «Академия», 2004. – 320 с.

Наукове видання

Наукові пошуки

Збірник наукових праць молодих учених

Збірник засновано у 2009 році

Випуск 9

Суми : Вид-во СумДПУ, 2013 р.

Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Відповідальний за випуск **А. А. Сбруєва**

Комп'ютерна верстка **Ю. С. Нечипоренко**

Здано в набір 23.11.2013. Підписано до друку 18.12.2013.

Формат 60х84х16. Гарн. Calibri. Друк. ризограф. Папір офсет.

Умовн. друк. арк. 16,5. Обл.-вид. арк. 13,6.

Тираж 300. Вид. № 73.

Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка

40002, м. Суми, вул. Роменська, 87

Виготовлено у видавництві СумДПУ імені А. С. Макаренка

