

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ  
ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ**

*Збірник наукових праць*

**Випуск 12**

**Книга II**



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ  
ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ**

*Збірник наукових праць*

**Випуск 12**

Засновано в 1999 р.

**Книга II**

**Київ - 2008**

УДК 37.013-053.5(082)

ББК 74.200я43

Т43

*Рекомендовано вченою радою Інституту проблем виховання АПН України  
(Протокол № 8 від 28 червня 2008 р.)*

Редакційна колегія:

О.В. Сухомлинська, доктор педагогічних наук, дійсний член АПН України;  
І.Д. Бех, доктор психологічних наук, дійсний член АПН України;  
А.Й. Сиротенко, доктор педагогічних наук, професор;  
В.М. Оржеховська, доктор педагогічних наук, професор;  
В.В. Вербицький, доктор педагогічних наук;  
Л.В. Волков, доктор педагогічних наук, професор;  
О.Л. Кононко, доктор психологічних наук, професор;  
Н.Є. Миропольська, доктор педагогічних наук, професор;  
І.Д. Зверева, доктор педагогічних наук, професор;  
Г.П. Пустовіт, доктор педагогічних наук, професор.

Рецензенти:

В.В. Радул, доктор педагогічних наук, професор.  
Г.М. Лактіонова, доктор педагогічних наук.

Т43 Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді:  
36. наук. пр. - Вип. 12. - Ін-т проблем виховання. - К., - 2008. - с.  
ISBN 978-966-2903-36-2

До збірника ввійшли наукові праці вітчизняних учених у галузі теорії та методики виховання в освітніх закладах України. Автори спрямували свій науковий пошук на багатоаспектне висвітлення шляхів реалізації сучасних підходів до змісту, форм і технологій виховної роботи.

Збірник наукових праць Інституту проблем виховання АПН України затверджений Президією ВАК України як наукове видання, в якому можуть бути опубліковані основні результати дисертаційних робіт (Бюлетень ВАК України 2000р. №2.)

За достовірність фактів, дат, назв і т.ін. відповідають автори статей. Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії. Рукописи не рецензуються і не повертаються.

УДК 37.013-053.5(082)

ББК 74.200я43

ISBN 978-966-2903-36-2

© Інститут проблем виховання  
АПН України

## **Участь у житті суспільства як фундаментальне право дитини**

Показником активної позиції, розвитку особистості, основою для кожної демократичної системи є участь у житті суспільства. Участь дітей в житті суспільства - це добровільні, спільні з ровесниками та дорослими дії осіб до 18 років відповідно до їх соціальної зрілості, результатом яких стають: опанування демократичними нормами, правилами та процедурами, культурою діалогу; вміння сприяти покращенню суспільного життя; навички спільного прийняття рішень; формування громадянської відповідальності тощо.

Положення про те, що дорослі мають враховувати думку і погляди дітей, якщо приймаються будь-які рішення в інтересах дітей, уперше з'явилося в Конвенції ООН про права дитини. Відповідно до зазначеного міжнародного документу, участь є моральним і юридичним правом для всіх дітей, вона свідома і не може бути примусовою. Положення Конвенції стали основою для розвитку участі дітей в різних країнах світу: "Держави-учасники забезпечують дитині, здатній сформулювати свої власні погляди, право вільно виражати ці погляди з усіх питань, що стосуються дитини, причому її поглядам приділяється належна увага відповідно до віку і зрілості" (стаття 12); "Дитина має право вільно висловлювати свою думку; це право включає свободу шукати, отримувати і передавати інформацію та ідеї будь-якого роду, незалежно від кордонів, в усній, письмовій або друкованих формах, у формі витворів мистецтва або за допомогою засобів на вибір дитини" (стаття 13). Саме через розвиток соціальної активності дітей ставилася мета розвивати у підростаючого покоління почуття власної гідності, бо лише вона в демократичній культурі перетворює кожного громадянина в активного учасника подій, що відбуваються в країні.

Особливу цінність у Конвенції ООН про права дитини становлять її провідні принципи, зміст яких прочитується таким чином: коли дорослі можуть забезпечити, що жодна дитина не залишена поза увагою з будь-якої причини; коли вони можуть гарантувати, що у відповідних процесах враховуються інтереси дитини, і коли рішення приймаються з урахуванням поглядів і думок дітей, - тоді суспільство максимально зосереджується на можливостях реалі-

зації прав дітей і здійснює внесок у свій соціальний розвиток. По суті, йдеться про вироблення у дітей та молоді потреб і навичок освоєння нових способів мислення і діяльності, нових життєвих орієнтирів, що підготують юне покоління до життя в суспільстві з оновленим соціально-економічним укладом.

Конвенція ООН про права дитини закріплює нове сприйняття дітей. Дитина визнається здатною формулювати й висловлювати думки, брати участь у прийнятті рішень і впливати на події, бути партнером у процесах соціальних перетворень і побудові демократії. Статті 12 і 13 про участь дітей є основною цінністю Конвенції, оскільки власне проголошують паритетність взаємодії дорослих і дітей. Іншими словами, Конвенція вимагає, щоб діти розглядалися не як суб'єкти вивчення і турботи, а як суб'єкти зі своїми інтересами і турботами [1, с. 59-63].

Пропагуючи ідеї Конвенції ООН про права дитини, підсумковий документ Спеціальної сесії ООН в інтересах дітей проголошує: "Діти повинні мати можливість здійснювати право вільно висловлювати свої думки в міру свого розвитку і виховувати в собі самоповагу, здобувати знання і вміння, зокрема щодо врегулювання конфліктів, прийняття рішень і спілкування, щоб вирішувати завдання, що ставить життя... Необхідно заохочувати енергію і творчість дітей і молоді, з тим, щоб вони могли брати участь у формуванні свого середовища, свого суспільства і світу, який вони успадкують" [2, с. 19-20].

Поняття "участь" має багато відтінків. Це "діяльнісний інтерес до пізнання світу; власна думка, особистий погляд і пропозиція власних ідей; оволодіння інформацією й ініціювання якогось процесу; створення власного проекту; вияв ставлення до інших людей, повага їхньої гідності" [3, с. 346].

Як бачимо, досліджуване поняття може розглядатися як у вузькому, так й досить широкому розумінні. Зокрема, А.В.Алієва, використовуючи поняття "участь дітей в житті суспільства", зазначає, що це: 1) засвоєння, присвоєння, збагачення людських цінностей, оновлення людського суспільства, кожного його члена; 2) відтворення нової, більш прогресивної продукуючої сили суспільного розвитку; 3) створення духовно-інтелектуального ресурсу (потенціалу) удосконалення людського суспільства [3, с. 347].

Виокремлюють такі сфери участі дітей: сім'я; школа чи інший навчальний заклад; громада; неурядові організації; держава; міжнародне життя. Дорослим доцільно залучати дітей до вирішення проблем у різних сферах відповідно до їхнього віку, знань, досвіду і бажання. Це дасть змогу комплексно і гармонійно формувати у них потребу в участі. Водночас на всіх рівнях необхідно звертати увагу на розвиток у дітей розуміння прав і думки інших осіб, виховання

поваги до іншої особистості, взаємозв'язок прав і обов'язків людини.

Як слушно відзначає відома українська дослідниця О.В.Безпалько, участь дітей та молоді у житті громади дає чимало переваг як самим молодим людям, так і громаді. Діти та молодь отримують нові знання та вміння щодо суспільних процесів, чітко розуміють процедуру ухвалення та впровадження рішень, розкривають свій лідерський потенціал, знаходять нові шляхи для самореалізації, розширюють мережу соціальних контактів. Натомість, в результаті участі у громаді зростає кількість волонтерів, виникають молодіжні ініціативи, розвивається партнерство підростаючого покоління з дорослими [4, с. 116]; з'являються молоді лідери, зростає до них довіра.

Участь сама по собі вже є розвитком, мета якого бути вільним і здатним зробити вибір. Водночас участь є засобом розвитку. У процесі співпраці, діалогу з дорослими розвивається комунікабельність дітей, молодих людей, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі, планувати свої дії, прогнозувати результати, брати на себе відповідальність за прийняте рішення. Це фундамент набуття життєвого досвіду. Продовжуючи низку аргументів на користь позитивного впливу участі на становлення особистості дитини, потрібно зазначити, що шляхом практичної участі в житті громади діти вчаться виражати себе; через участь створюються умови для прояву творчості, здобуваються навички захищати власні права (у навчальному закладі, вдома, у громаді тощо); підвищується самооцінка дітей, впевненість, з'являється ентузіазм від принесення користі у вирішенні проблем однолітків чи громади; розвиваються комунікативні вміння, навички роботи у команді; формується толерантність; діти усвідомлюють власну правову суб'єктність тощо. Водночас батьки і члени громади розвивають повагу до поглядів, думок дитини, її прав, підвищуючи таким чином статус дитини, значення її голосу; діти визнаються "соціальними акторами", які здійснюють позитивний внесок у громаду і суспільство; діти змінюють ставлення дорослих [5, с. 26-27].

Цілком підтримуємо позицію А.Н.Нестеренко, що участь у процесах прийняття рішень - один із сучасних підходів до організації роботи з дітьми та молоддю, оскільки дорослі не лише мають можливість почути бажання і думки дітей, а й побудувати систему партнерської взаємодії, організувати спільну роботу, а відповідно - отримати високі результати [6, с. 153]. При цьому "найкращими елементами процесу спільного прийняття рішень в усіх можливим варіантах партнерства - "дитина - дорослий", "дитина - дитина", "дитина - установа, організація", - зазначає провідний науковець України у галузі соціальної педагогіки Г.М.Лактіонова [7, с. 192], - є переговори, дискусія, компроміс.

Проте потрібно підкреслити, що успіх участі залежить від ступеня складності діяльності й ролі, що виконує дитина у її процесі. Тому неправильно організована участь може мати для дитини й негативне значення [3, с. 346] того, дитина можливо й не хоче бути залучена до прийняття рішень, і це треба враховувати, а думку дитини поважати. Участь не має нав'язуватися дітям, котрі пережили психологічну травму, стали жертвами жорстокого поводження чи насильства. Юні громадяни мають право самі вирішувати, якою мірою і яким чином вони братимуть участь у прийнятті рішень.

Участь дітей слід розглядати як процес, що має три взаємопов'язаних ступені. Перший - це усвідомлення дітьми власних проблем, бажання і можливість приймати рішення стосовно свого життя; другий - участь дітей та молоді у вирішенні проблем інших, здатність надати відповідну допомогу; третій - можливість брати участь у прийнятті рішень на державному рівні. Водночас це циклічний процес: чим значнішою є чия-небудь участь, тим більш досвідченою, компетентною і впевненою стає людина, тим ефективнішою буде її подальша участь.

Поетатним є й процес формування навичок прийняття рішень:

1. Підготовка до участі у виробленні й прийнятті рішень, формування ціннісного ставлення до участі.
2. Виконання разових громадських доручень; розвиток умінь висловлюватися, аргументувати й доводити власні погляди.
3. Вироблення умінь аналізувати, оцінювати власну діяльність й робити відповідні корективи.
4. Розвиток навичок прогнозувати й планувати участь на засадах партнерства.
5. Вироблення вмінь працювати у команді, розвиток умінь ефективної комунікації, ведення переговорів, компромісного прийняття рішень тощо.
6. Реалізація організаторських і виконавчих здібностей в різних сферах життя.

У такому контексті цілком виправданою є позиція Н.І.Савенко [6, с. 166-167], що для забезпечення ефективності участі потрібно чітко відповісти на такі запитання: Навіщо? Хто? Де? Коли? Яким чином? При цьому школа участі може бути відображена у такому принципі: "сьогодні - організатор, лідер, ведучий, завтра - виконавець".

Одним із основоположників теорії дитячої участі в суспільному житті є Роджер А.Харт, котрий визначає участь як процес сумісного прийняття рішень, що впливають на життя людини та громади, в якій вона живе...



Тому суспільство, до якого нам потрібно прагнути, - це таке суспільство, в якому діти вчать бути компетентними, турботливими громадянами шляхом участі в громадських процесах разом з компетентними, "турботливими дорослими" [8].

Роджер А.Харт розглядає вісім сходинок "Драбини участі": 1 сходинка - маніпуляція (діти не мають реального розуміння проблеми, роблять чи говорять те, що хочуть від них дорослі); 2 - декорація (діти беруть участь у заходах, подіях, але не усвідомлюють їх значення); 3 - пасивна участь дітей у прийнятті рішень - бовтологія (діти висловлюються щодо проблем, проте реальні кроки щодо впровадження висловлених ідей не здійснюються); 4 - призначення дорослими й інформування (дорослі запрошують дітей до участі, але діти обмежені лише інформацією, що надають дорослі); 5 - консультування й інформування (діти виступають консулатами проекту); 6 - рішення приймаються за ініціативою дорослих разом з дітьми; 7- рішення приймаються за ініціативою дітей під керівництвом дорослих; 8 - рішення приймаються за ініціативою дітей у партнерстві із дорослими. При цьому 1-3 сходинки Харт вважає "неучастю", 4-5 - "формальною участю", 6-8 - "реальною участю".

Плануючи проекти дитячої та молодіжної участі, не слід очікувати швидких результатів. Для набуття навичок участі, необхідний досвід. Усі форми участі, у т. ч. і пасивної, дають відповідні навички. У різному віці здобувається різний соціальний досвід, що стає основою для прийняття подальших рішень.

Участь може бути прямою і непрямю. (А.Річардсон). Наприклад, непряма - обрання представників класу до ради самоврядування школи; пряма - безпосередня робота в раді самоврядування школи і спільне з дорослими прийняття рішень.

Немає якоїсь стандартної моделі участі, котра була б придатна для повсюдного відтворення. Проте для ефективного застосування принципу "участі" необхідні: ініціатива дітей та бажання здійснити зміни; наполегливість; обізнаність стосовно своїх прав і обов'язків; налагоджена співпраця між усіма зацікавленими сторонами; планування та впровадження запланованого; прозорість у процесі діяльності і прийнятті рішень; гнучкість, можливість зміни обраного шляху; залучення експертів, досвідчених фахівців, які можуть надати професійну допомогу дітям.

Участь має перебувати в центрі уваги впродовж тривалого періоду, "щоб не перетворитися на одноразову акцію без будь-якої стратегії досягнення її стійкості у майбутньому.... Крім того, що проводиться робота щодо виміру охоп-

лення, необхідно приділяти велику увагу вимірам якості участі і її впливу на індивіда, сім'ї, громади, уряди й результати втілення програм [7, с. 223].

Форми залучення дітей до життя суспільства та прийняття рішень різнопланові: обговорення актуального питання у класі, групі; "мозковий штурм"; демонстрація та скерована практика; рольова гра; робота у малих групах; освітні ігри та моделювання ситуації; вивчення ситуації; круглі столи-семінари для дітей-лідерів чи за їх участю; дебати; практичне відпрацювання життєвих навичок у межах певного контексту з іншими учасниками; аудіовізуальна діяльність: малювання, музика, театр, танець; створення карти рішення або дерев проблеми; листи дітей до організації-друга; тренінги "Права дитини", "Участь дітей"; фокус-групи з дітьми-лідерами з питань обговорення: документів, соціальної реклами тощо; волонтерські групи з числа випускників інтернатних закладів; рубрика у місцевій пресі, журналі "Говорять наші діти"; тематична зміна у таборі оздоровлення та відпочинку; скринька пропозицій; статті дітей в місцевій пресі, виступи на місцевому радіо; анкетування дітей; конкурс творів дітей; створення груп дітей, що працюють за методикою "рівний-рівному"; різні спільні заходи з органами шкільного самоврядування тощо. Усі вищезазначені форми можуть бути поділені за такими напрямками: "виявлення нездійснених прав дітей; розробка стратегій дій, що дають змогу дітям вимагати здійснення своїх прав і знаходити розв'язання проблем; надання дітям можливості брати участь у реалізації рішень проблем, а також у контролі, оцінці й звітності про хід роботи" [7, с. 221].

Виправдано акцентувати увагу на доцільності вибору тієї чи іншої форми участі дітей, адже не кожна форма участі придатна в усіх випадках. Водночас не потрібно забувати, що залучення дітей не передбачає відразу повне передання відповідальності представникам підростаючого покоління. Це має відбуватися поступово, відповідно до готовності взяти відповідальність за власні дії, рішення. Тому дуже важливо підвищувати професійну компетентність педагогів, соціальних педагогів та інших фахівців щодо роботи з дітьми-лідерами, співпраці з дитячими громадськими об'єднаннями.

Принципами взаємостосунків між дорослими і дітьми під час впровадження "участі дітей" мають стати: рівноправність і партнерство; самостійність формулювання дітьми проблеми і самостійність дій; допомога дітям, прогнозуючи результати, а не прийняття рішень за них; право усіх дітей бути почутими; спонування дітей до створенню об'єднань та груп, бо спільні дії мають більше впливу і можливостей; прийняття дитини такою, якою вона є. Дорослі мають бути чутливими до обізнаності і досвіду дитини; давати їй зрозумілі

й прості пояснення; бути уважними до осіб з особливими потребами, знати права дітей.

Забезпечуючи право дітей на участь, потрібно керуватися такими переко-  
наннями:

- зрілість не обов'язково залежить від віку;
- дітей і молодь будь-якого віку потрібно добре інформувати і мати точні да-  
ні стосовно ступеню розуміння ними наданої інформації;
- переговорні процеси з дитиною... повинні бути чесними і відкритими;
- батькам / опікунам часто потрібна підтримка у залученні дітей до процесів обговорення і прийняття рішень, які стосуються дітей;
- дитині треба давати можливість висловити свою думку у довільній формі;
- дитина має відчувати підтримку [9, с. 25];
- дитина відповідного віку спроможна приймати обґрунтовані рішення, вно-  
сити значущі пропозиції нарівні з дорослими у документи, що стосуються дітей;
- діти хочуть брати участь у житті суспільства; це їхня соціальна потреба.

Враховуючи вищезазначене, можна визначити такі компоненти (когнітив-  
ний, мотиваційний і поведінковий) та критерії участі дітей:

1. Усвідомлення дитиною власної суб'єктності у процесі соціалізації.
2. Обізнаність про сфери, "сходінки", форми, ризики та перешкоди участі  
та доступ до відповідної інформації про предмет участі.
3. Стійкість соціально значущих мотивів й сформованість моральних цін-  
ностей, в т.ч. сприйняття цінностей іншої людини.
4. Досвід участі, в т.ч. прийняття самостійних рішень.

Не врахування зазначених положень спричиняє низку труднощів, ризиків та перешкод, які можуть постати при застосуванні принципу участі. Основні серед них: брак довіри дітей до дорослих; недостатня співпраця між зацікавленими сторонами; обмежений доступ дітей до інформації; невпевненість у власних силах; брак навичок, культури участі та досвіду; обмаль ресурсів; нереалістичні очікування дітей від своєї діяльності; недостатнє усвідомлення необхідності професійної допомоги від спеціалістів - дорослих; зосередження на дрібницях тощо. Перелік перешкод, зокрема залучення дітей та молоді до розвитку громади, продовжують: панування певних стереотипів щодо нездатності розуміти шляхи розвитку громади; незнання шляхів долучення до розвитку громади; недостатня поінформованість щодо процесів ухвалення та впровадження рішень; брак вільного позанавчального часу; проживання далеко від центрів ухвалення рішень; психологічні чинники (побоювання, залякування та ін.).

Отож, "життя засвідчує": право на участь на практиці реалізувати найважче, тому що для цього необхідні соціальні та політичні зміни, принципово інше ставлення та реагування дорослих на дитину, справжнє визнання її творчого потенціалу. Світова історія доводить, що дитячу активність можуть експлуатувати, розглядати як ресурс для досягнення ідеологічних цілей. У такому разі, навіть, якщо дитяча активність декларується, проголошується, найчастіше вона - ілюзія, результат "гри в демократію" [7, с. 185].

Таким чином, враховуючи наукові доробки у досліджуваній проблемі, участь дітей - багатогранне соціальне явище, котре потрібно розглядати: як форму творчої співпраці дітей і дорослих; як спосіб вияву організаторських і виконавських здібностей у різних видах діяльності, в т.ч. спілкуванні; як метод формування громадської думки; як спосіб вироблення управлінських навичок і найголовніше, як засіб гармонійного розвитку юної особистості.

Не створення умов для залучення дітей до прийняття рішень призводить до порушення процесу їх соціалізації, пасивності, а в кінцевому результаті до збільшення негативних проявів у дитячому та молодіжному середовищах. Пам'ятаймо, суспільство може вважатися розвиненим у тій мірі, в якій забезпечує можливості людей, в т.ч. дітей, брати участь в їхньому житті, сприяючи ефективності соціальних проєктів і стабілізації соціальних процесів.

### **Література:**

1. *Титова Т.А.* Конвенція о правах ребенка в системе общей регламентации прав человека: Дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.10. - Екатеринбург, 2000. - 181с.
2. *Світ*, сприятливий для дітей. Видання підготовлено Державним комітетом України у справах сім'ї та молоді і Представництвом Дитячого Фонду ООН (ЮІСЕФ) в Україні, 2003. - 71 с.
3. *Детское* движение. Словарь-справочник. Сост.-ред. Т.В.Трухачева, А.Г.Кирпичник. - М., 2005. - 544 с.
4. *Безпалько О.В.* Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи: Монографія. - К.: Наук. світ, 2006. - 363 с. - Бібліогр.: с. 318-316.
5. *Посібник* для тренерів: у 5-ти частинах. - Ч.1. Права людини, права дитини. - К.: Версо-04. - 2006. - 51 с.
6. *Проблеми* залучення молоді до процесу прийняття рішень на місцевому і регіональному рівнях: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 15-16 грудня 2005 р. - Тернопіль: Термограф, 2006. - 392 с.

7. *Права дитини*: сучасний досвід та інновації: Зб. інформ. і метод. матеріалів / Авт.-упоряд.: Г.Лактіонова, О.Калібаба, Т.Цюман та ін. - К.: Либідь, 2005. - 256 с.
8. *Hart P. Children's participation*. Joseph Rowntree Foundation. York, 1991.
9. *Посібник* для тренерів: у 5-ти частинах. - Ч.2. Розробка програм для дітей з урахуванням прав людини. - К.: Версо-04. - 2006. - 52 с.
10. *Участь* дітей та молоді в процесах прийняття рішень / А.Купцова, О.Саківич, Т.Кондрашевська, Л.Логінова, С. Мірук. - ТОВ "ІМГ" "АртБат", ДП "Такі Справи". - К., 2002. - 112 с.

**Гринько Т.В.**  
*м. Горлівка*

## **Моральне виховання та соціалізація особистості**

Сучасний світ переживає докорінну зміну підходів до навчання, освіти й соціокультурної політики в цілому. Це зумовлено переорієнтацією самого суспільного розвитку на розвиток людини, її особистісних та культурних якостей.

Саме наприкінці ХХ ст. стало характерним розуміння того, що тільки людина - це одночасно початок і кінцева мета будь-якого соціального процесу. Соціальний розвиток в онтогенезі відбувається у двох взаємопов'язаних напрямках: соціалізація (оволодіння суспільним досвідом) та індивідуалізація (набуття самостійності, відносної автономності). Процес соціалізації охоплює всі можливості прилучення людини до культури, виховання й навчання, за допомогою яких вона набуває соціальної природи й здатності брати участь у соціальному житті.

В умовах радикальних змін соціальних чинників розвитку ідеалів і буття в цілому посилюється соціалізуюча функція освіти, яка дозволяє здійснювати адаптацію людини до нових вимог життя, відтворювати соціальний досвід, закріплювати у свідомості молодого покоління нові орієнтири суспільного розвитку. Найбільш поширеною сучасною ідеєю щодо соціалізації особистості вважається ідея формування життєспроможної особистості (ЮНЕСКО).

У педагогічній науці останніх років проблему соціалізації активно розробляють (Г.Андреева, О.Асмолов, Б.Вульф, А.Капська, Є.Кузьмін, А.Мудрик, М. Лукашевич, Н.Лавриченко та ін.).

Аналізу проблеми духовно-морального виховання присвячені роботи (О.Ахматова, І.Беха, О.Бутової, О.Ліхачова, Н.Мухамеджанова, Ю.Терещенко, Т.Тюріної, О.Сухомлинської, А.Фасолі, Г.Шевченко та ін.).

У Канаді розроблено спеціальну програму під назвою ПРОДАС (Prodax - Programme de developpement affectif et social), яка передбачає системне і систематичне сприяння емоційному та соціальному розвитку учнів як у школі, так і поза нею. Йдеться, по суті, про введення у навчально-виховні програми компонентів соціального та емоційного розвитку школярів [8, с 57].

В Українській державі провідні положення з соціалізації дітей та молоді відображені у Законі "Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні" та в Декларації "Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні". Проте цілісної державної програми ще не створено.

За всієї неоднозначності оцінки таких програм та різночитань щодо необхідності їх упровадження в закладах освіти, вони безперечно свідчать про необхідність якісно нових підходів до можливостей та завдань роботи з молоддю.

Сучасна школа вчить існувати в світі знань, умінь та навичок, а не жити серед людей. Учитель є для дитини насамперед носієм певної суми знань, які потрібно засвоїти, а не суб'єктом спілкування, старшим другом, з яким можна поговорити щиро. З втратою значущості виховної роботи в сучасних школах у дітей частіше стали виявлятися індивідуалістичні, егоїстичні тенденції, посилилась конфліктність у взаєминах з вчителями, агресивність, неприйняття іншої людини.

Сучасне соціальне життя і освіта втратили філософський і моральний компонент. Як стверджує педагог Б.Вульф, демократичні цінності та соціалізація індивіда повинні стати провідними та домінуючими у шкільній підготовці і мають визначати зміст навчального процесу [3, с. 20].

У результаті тестування, яке проводилось серед старшокласників міста Горлівка, з'ясувалось, що тільки 27,6% учнів мають високий рівень соціалізованості, виявляють прихильність гуманістичним нормам життєдіяльності, 58,6% - середній рівень соціалізованості, 13,8% - низький рівень, який характеризується відсутністю прагнення допомагати іншим, вибачати, спілкуватися з людьми, які не подобаються. Таким чином, результати тестування свідчать про те, що такому важливому аспекту соціалізації молоді, як моральне виховання, приділяється недостатньо уваги.

Метою даної статті є розкриття взаємозв'язку морального виховання та соціалізації учнівської молоді у школі й вищому педагогічному навчальному закладі.

А.Асмолов підкреслює, що набуття дитиною соціальних якостей є одним з найскладніших процесів, який включає розвиток, як ментальної, так і емоційної сфери. Від раннього дитинства і до зрілості відбувається постійне нарощування здатності особистості до ідентифікації з іншими, до колективної солідарності та прилучення до колективних інтересів.[1, с. 213]. А.Мудрик визначає соціалізованість як досягнення людиною певного балансу адаптованості та відокремленості в суспільстві. Б.Кобзар розглядає соціалізацію дитини як "поступове засвоєння вимог суспільства, надбання необхідних моральних настанов, соціально значущих характеристик свідомості та поведінки, що регулюють її взаємини з суспільством" [6, с. 120]

Французький соціолог Ж.Ребуль визначає три засадових параметри, завдяки яким людина досягає певного рівня соціалізованості:

1. Грегоризм: на противагу індивідуалізму, грегоризм є сутнісним виражен-

ням природного та альтруїстичного погляду людини на єднання з іншими людьми, почуття солідарності з ними. Індивід немовби розчиняється в групі й начебто поглинається нею як її активний діяч або просто як споглядач, його особисті потреби та інтереси стають другорядними.

2. Симпатія: різноманітні прояви сердечності, чуттєвості і передбачає доброзичливість, бажання людини опікуватись і захищати ближніх. Симпатія охоплює здатність до співчуття і до співпереживання, вона має турбуватися про них та надавати допомогу.

3. Імітація або наслідування: навчання та виховання дитини значною мірою ґрунтується саме на її здатності до наслідування, асиміляції навичок та форм поведінки, способів інтерпретації дійсності. Джерелом виникнення особистих потреб і вірувань, сприйняття культурних цінностей, традицій технологічно-го процесу також можна вважати здатність до імітації [11, с. 190].

Американський психолог та педагог Л.Кольберг розглядає соціалізацію, як формування у людини поведінкових моделей, які включають основні елементи інституційних вимог та приписів, а вчені М.Райлі та Є.Томас особливу увагу приділяють наявності у людини власних ціннісних орієнтацій [11].

С.Гончаренко [5], вважає, що моральне виховання - один з найважливіших видів виховання, який полягає в цілеспрямованому формуванні моральної свідомості, розвитку морального почуття й формуванні звичок і навичок моральної поведінки людини. Він стверджує, що моральне виховання здійснюється на національному ґрунті шляхом засвоєння національних норм і традицій, багатой духовної культури народу, тих моральних норм і якостей, які є регуляторами взаємовідносин у суспільстві, узгодження дій і вчинків людей.

Школа як соціально-психологічна група, будучи соціальним простором контактів школярів, повинна створювати можливості для реалізації ними своєї активності в сферах спілкування та гри, частково - в інших сферах життєдіяльності. Ступінь реалізації цих можливостей пов'язаний з тим, як інтенсивно та з ким взаємодіє учень. Але спостереження показують, що певна частина учнів не прагне до взаємодії з однолітками в школі як в групі, інша не знаходить в ньому задоволення за різними причинами.

Відомий американський вчений У.Глассер відмічає: "Якщо особистісні потреби дітей не реалізуються вдома, вони повинні реалізуватися у школі. Щоб продовжити шлях до успіху, діти повинні отримати в школі те, чого їм не вистачає: доброзичливі взаємостосунки як з однолітками, так і з дорослими. Самотня, залишена сам на сам людина, будь то дитина чи дорослий, ніколи не буде відчувати почуття душевного задоволення. Школи мають унікаль-



ну можливість позбавляти дітей самотності чи, у крайньому випадку, значно пом'якшувати цей негативний фактор особистісного розвитку" [4, с. 57].

Потреба в спільному житті в суспільстві та необхідність узгодження колективних дій фіксуються в моральних нормах поведінки.

Навчання моралі - це той компонент освіти, сутність цілі та методи якого чи не найважче визначити. Питання щодо морального виховання у школі є проблематичним з кількох причин. По-перше, коли дитина приходить до школи, то її базові морально-етичні позиції виявляються вже переважно сформованими. По-друге, свобода дії учителів середньої школи щодо можливостей суттєво змінити ці позиції досить обмежена як з боку сімей учнів, так і з боку шкільної адміністрації. Дисципліна, безумовне підкорення авторитетові вчителя стають чи не єдиним засобом дотримання учнями моральних норм поведінки. З цією самою метою педагоги вдаються до певних оперативних дисциплінарних заходів, дія яких, як правило, є короткочасною та амбівалентною. "Але ж потрібно, щоб вони були слухняними",- повторюють учителі. Так, безперечно, але необхідно, щоб вони (учні) й дорослішали. Зловживання авторитетом, моральна посередність суспільства є суттєвими завадами ефективності морально-етичного виховання молоді.

Звичайно, такі цілі, як досягнення дитиною моральної автономії, усвідомлення нею морального обов'язку у ставленні до себе та до інших, формування почуття відповідальності, вміння розрізнати добро та зло, законність та справедливість, схвалюються й поділяються переважно більшістю громадян. Важливими напрямками соціалізації учнів є прищеплення навичок ввічливої поведінки в суспільстві, профілактика агресивних та грубих форм поведінки.

Для цього, вважають Г.Коваль та І.Зверева, необхідно встановити тісний контакт і взаємодію між соціальними працівниками та вчителями;

- необхідно відмовитися від переважання фронтальної практики проведення уроків, під час якої вчитель директивно нав'язує учням дисциплінарні правила. Натомість групові форми роботи дозволяють кожному учневі навчати та оцінювати, тобто перебувати в ролі вчителя;

- діяльність учителя повинна бути прикладом для учнів. Адже соціалізованість виявляється здебільшого в тому, "як чинять", а не в тому, "що знають" [7, с. 126].

Першорядна роль у цьому процесі повинна належати класному керівнику. Він допомагає готувати учнів до "справжнього" дорослого життя, бо саме він є найближчим з усіх учителів до свого класу і, в порівнянні з іншими вчителями, спілкується з учнями частіше і більше.

Стосовно соціалізації дуже корисними є колективні та групові форми роботи, де представники різної статі мають можливість краще усвідомити й гармонізувати свої ролі, спостерігати, як адекватне виконання цих ролей сприяє консолідації та врівноваженості колективу загалом. Різний підхід та манера виконання одних і тих самих ролей представниками різної статі збагачує їх обопільно. Усвідомлення наявності представників обох статей у різних видах діяльності, у навчанні, самоврядуванні тощо сприятиме їх співробітництву та взаєморозумінню. Рівновага та гармонія у різностатевих колективах вимагає від хлопчиків та дівчаток дотримання певних правил взаємостосунків. Різностатевий колектив не повинен нагадувати знеособлену суміш, кожен хлопчик і кожна дівчина мають почувати себе в ньому особистостями, маючи право на шановне, шанобливе ставлення і на усамітнення в разі потреби.

Необхідно навчати їх того, що правильно організований відпочинок також слугує особистісному зростанню людини - інтелектуальному, фізичному, психологічному, естетичному, моральному, соціальному тощо. І саме з цих точок зору потрібно відрізнити дійсний відпочинок від того самого вдосталь розкритикованого телеекрану або комп'ютера з його "іграми", а також і від іграшок або колективних ігор з однолітками.

Серед суто шкільних різновидів активного відпочинку школярів можна виокремити шкільні театри. Проте фахівці вбачають в їхньому розвитку значний педагогічний потенціал. Театралізовані вистави були невід'ємною частиною шкільного життя у великих педагогів (А.Макаренка, Я.Корчака, С.Шацького та ін.). Ось що говорить з цього приводу Мід: "Драматична гра сприяє розумінню інших людей, активізує роботу думки, пробуджує творчість, розвиває ініціативу, здатність адаптуватися до нових ситуацій, може докорінно змінювати клімат стосунків у класі, а також характер відносин між учителями та учнями" [10, с. 285].

У плані розв'язання завдань соціалізації учнів набуває дедалі більшої ваги метод проектів. Колективні учнівські проекти мають низку важливих стосовно цього характеристик. Це, наприклад, такі з них:

- учні досягають колективного схвалення проекту в наслідок погодження суперечливих поглядів, полярних точок зору;
- дитина занурюється у світ дійсного життя, набуває життєвого досвіду;
- створення проблемних ситуацій сприяє творчості, розвиткові мислення та практичних навичок;
- проекти містять у собі достатню складність, щоб виявити прогалини у підготовці учнів до їх виконання, рівень реально досягнутої обізнаності;

- проект вимагає зосередження зусиль з метою його ефективного виконання у призначений термін часу;

- реалізація проекту дає можливість оцінювати діяльність учнів з точки зору як набуття знань, так і виявлення індивідуальних та соціальних поведінкових якостей.

Учнівські проекти розрізняються за метою. Це можуть бути проекти, спрямовані на творчість (написати колективно роман), на сприйняття (прослуховування музичного твору), на розв'язання проблемної ситуації (відповідь на запитання "А чому б і ні?"), набуття конкретних навичок (освоєння телефонного довідника). Виконання таких проектів різнобічно сприяє соціалізації учнів, зокрема завдяки надбанню ними:

- досвіду взаємодії і переживання почуття солідарності;
- досвіду розподілу відповідальності;
- досвіду об'єднання групових зусиль;
- досвіду колективного обговорення та прийняття рішень до і під час здійснення роботи;
- вміння зрозуміти наміри та судження інших;
- вміння ставити під сумнів особисті погляди внаслідок надходження нової інформації.

Соціалізуючий ефект від реалізації учнівських проектів як форми здійснення навчального процесу потрібно розглядати у більш віддаленій перспективі, а не з позицій очікування негайних і яскраво виражених результатів. Одним з найбільш значимих і помітних результатів методу проектів, як і інших групових форм роботи у школі, є розвиток корпоративних навичок учнів як дуже важливої умови їх соціалізації.

Для вивчення рівня соціалізованості студентів вищого педагогічного навчального закладу, як і старшокласників, була використана методика, розроблена професором М.І.Рожковим [2, с. 64-66]. Результати тестування студентів другого курсу (вік 19-20 років) та випускників (вік 22-23 роки) Горлівського педагогічного інституту іноземних мов наведено у таблиці 1.

Таблиця 1

**Рівні соціалізованості студентів Горлівського педагогічного інституту іноземних мов**

Рівні соціалізованості	Студенти 2-го курсу	Випускники
Високий	38,5%	48%
Середній	53,9%	52%
Низький	7,6%	0%

Серед студентів-випускників не виявилось жодного з низьким рівнем соціалізованості. Така тенденція зростання рівня соціалізованості у студентів, в порівнянні зі школою, обумовлена особливостями організації навчально-виховного процесу у вищому педагогічному навчальному закладі. Під час навчання викладачі підтримують у студентів бажання збагачуватися знаннями та вміннями, впевненість у власних силах та здібностях, у своєму майбутньому. Найбільшою заслугою педагогів стосовно цього є забезпечення потужного мотиваційного поля для реалізації особистісних потенцій студентів. Участь студентів у дискусійних клубах, аматорських театрах, виконанні проєктів сприяє розвитку корпоративних навичок молоді як дуже важливої умови їх соціалізації. У студентів 2-3 курсів, які працюють волонтерами у школах-інтернатах міста, набувають подальшого розвитку такі моральні якості, як: милосердя, доброзичливість, готовність допомагати іншим, тактовність.

Після третього року навчання всі студенти проходять педагогічну практику в літніх оздоровчих таборах, на четвертому та п'ятому курсах - в школах. Це сприяє формуванню моральної автономії, усвідомленню майбутніми педагогами морального обов'язку у ставленні до себе та до інших, формуванню почуття відповідальності, підвищенню рівня соціальної активності та адаптованості.

Таким чином, моральне виховання та соціалізація особистості тісно взаємопов'язані. З одного боку, соціалізація включає процес постійного пізнання, закріплення і творчого освоєння особистістю правил і норм моральної поведінки, а з іншого - моральне виховання сприяє соціалізації особистості. Подальшого дослідження, у контексті проблем морального виховання та соціалізації, потребує розгляд поняття духовності.

### **Література:**

1. *Асмолов А.Г.* Психология личности. - М.: Изд-во Московського ун-та, 1990. - 367 с.
2. *Воспитательный процесс: изучение эффективности. Методические рекомендации/ Под ред.Е.Н.Степанова . - М.:ТЦ "Сфера", 2001 - 128 с.*
3. *Вульфов Б.* Педагогическая система Френе: особое внимание к психологии ребенка, самообслуживание, школьное самоуправление// Чужая азбука. - 1997. - №7. - С. 13 - 27.
4. *Глассер У.* Школа без неудачников. - М.: Прогресс, 1991. - 174 с.
5. *Гончаренко С.* Український педагогічний словник. - К.: Либідь, 1997. - 204 с.

6. *Кобзар Б.С.* Класний керівник. К.: Інститут проблем виховання АПН України, 2001. - 257 с.
7. *Коваль Г., Зверева І.* Соціальна педагогіка. - К.:ІЗМН, 1997. - 392 с.
8. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абриси. - К.: Ін-т педагогіки АПН України, 2000. - 443 с.
9. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика. - М.: Издательский центр "Академия", 2000. - 200с.
10. *Мид М.* Культура и мир детства. - М.: Наука, 1988. - 429 с.
11. *Reboul O.* Les valeurs de l'education. - Paris: PUF,1992. - 248 p.

## **Теорія та досвід застосування тренінгових технологій у соціальній педагогіці**

Базуючись на якісних змінах, які зазнає сучасна система освіти, відповідаючи на вимоги часу, враховуючи новітні психолого-педагогічні технології навчання і виховання, до арсеналу яких, насамперед, належать інтерактивні методи, останнім часом в Україні активно поширюється проведення різноманітних тренінгів. Під інтеракцією розуміються такі методи, які забезпечують активну взаємодію, співпрацю, взаємне навчання людей з метою досягнення найбільш ефективних результатів, в нашому випадку - ресоціалізації неповнолітніх засуджених. За умов такого навчання засуджений, активно працюючи над оволодінням новими знаннями, які потрібні після звільнення з місць позбавлення волі, має можливість не тільки їх запам'ятати, але й відчутти їхню необхідність і практичну значущість, а в окремих випадках ініціативно апробувати їхню ефективність у реальних життєвих ситуаціях.

Новизна тренінгу, як форми педагогічного навчання і виховання, ще не має досить стійкої назви. У вітчизняній і зарубіжній літературі фігурують різноманітні терміни для її позначення, наприклад, "лабораторний тренінг", "активна соціально-психологічна підготовка", "соціально-психологічний тренінг" (цей термін уведений у науковий ужиток психологами ГДР: Sozialpsychologisches Training. Hrsg. M. Vorweg. Jena, 1971), "активне соціальне навчання", "тренінг соціальних і життєвих умінь" (social/life skills training) та ін. Термін соціально-педагогічний тренінг (далі - СПТ) - один з можливих. Він часто вживається і, очевидно, найбільш прийнятний у порівнянні з іншими, хоча і не безумовно адекватний. У соціально-педагогічному тренінгу, також як і у соціально-психологічному, присутні елементи психологічного впливу і педагогічного навчання та виховання. Їхнє розмежування здається певною мірою умовним, оскільки педагог впливає і психологічно як особистість (на людину, групу людей) і педагогічно - навчає, доводить певний обсяг знань, інформації.

Поняття "тренінг" певною мірою конкретизують спеціальні термінологічні словники та наукові видання. Наприклад, поняття тренінгу обов'язково входить до тезаурусу психологічних словників та енциклопедій, але лише в спе-

ціальному термінологічному значенні, як соціально-психологічний тренінг. "Енциклопедичний соціологічний словник" так визначає тренінг: 1) спеціальний тренувальний режим, тренування; 2) процес отримання навичок та вмінь у будь-якій сфері. Водночас "тренінг соціально-психологічний" визначається як "сукупність методів організації групової взаємодії з метою розвитку особистості і вдосконалення групових відносин" [7].

Теорія і практика СПТ поєднують спеціалістів різного профілю, зокрема у сфері філософії (Н.Коряк, В.Шалапін та ін.), педагогічної психології (Х.Лійметс, А.Золотнякова, Т.Яценко, В.Бедерханова та ін.), соціальної психології (Н.Богомолова, Ю.Ємельянов, Л.Мороз, С.Яковенко), медичної психології і психотерапії (Б.Корвасарський, В.Мурзенко, А.Гройсман, К.Соколова та ін.). Разом з тим, говорячи про практичну значимість СПТ, не слід втрачати реалізму в оцінці його можливостей. При всій своїй привабливості, новизні, ефективності СПТ залишається методом психолого-педагогічного впливу, ревалентним специфічному колу локальних психолого-педагогічних завдань.

Детальний аналіз наукової літератури, а також вивчення сучасного психолого-педагогічного досвіду навчання і виховання переконливо свідчать, що, після прослуховування лекції засвоюється тільки близько 5% наданої інформації, після самостійного читання - 10%, використання засобів унаочнення збільшує обсяг засвоєного матеріалу до 20%, демонстрація зразків професійного поведіння є ще ефективнішою (30% матеріалу). Робота в дискусійній групі збільшує обсяг засвоєної інформації до 50%, практичне опанування професійних дій в умовах, наближених до реальних, - до 75%. Поєднання всіх зазначених засобів, методів і прийомів дає найбільший ефект: при оптимальному і педагогічно доцільному їх використанні слухачі засвоюють до 90% нового матеріалу (знань, умінь, навичок, способів діяльності і поведінки) [1-4;]. Окрім того, існує цілий ряд методів навчання, спрямованих на максимальну активізацію пізнавальної діяльності слухачів, стимулювання творчого мислення, створення атмосфери невимушеності, релаксації, доброзичливості.

Наведені дані свідчать про те, що інтерактивні форми і методи навчання, різновидом яких є соціально-педагогічний тренінг, найбільшою мірою відповідають вимогам сучасності та справедливо вважаються найефективнішими. Не випадково в училищах початкової підготовки працівників міліції, ВНЗ Міністерств внутрішніх справ України та Російської Федерації, а також безпосередньо у їхніх підрозділах, значна увага приділяється створенню тренувальних полігонів, смуг перешкод і та ін.

Корисність тренінгів можна визначити як за суб'єктивними, так і за об'єк-

тивними критеріями. Результати опитування учасників тренінгів, що проводяться після їх завершення, практично завжди свідчать про позитивні оцінки тренінгових вправ. Абсолютна більшість учасників тренінгів наводить такі характеристики вправ: "цікава", "пізнавальна", "оригінальна", "корисна", "ефективна".

Багаторічні незалежні дослідження, які проводилися Стенфордським (Гарвардським, Каліфорнійським) університетом США свідчать, що 85% випускників тренінгів особистісного росту після проходження тренінгового процесу, схильні вважати цінність тренінгу як значно більшу; 95% випускників схильні рекомендувати тренінг всім своїм друзям, рідним і колегам (відсотки можуть не дуже варіюватися).

У вітчизняній та зарубіжній науці існує чимало психолого-педагогічних інновацій, які базуються на застосуванні інтерактивних методів засвоєння інформації. До них належать: ситуаційно-рольові і ділові ігри; "мозковий штурм"; психодрама; групова дискусія; моделювання практичних ситуацій; "фокус-група" та ін. Кожен з цих методів групової роботи може застосовуватися окремо, однак частіше всього вони є складовими комплексних програм, що включають набір різноманітних методів в залежності від поставлених завдань і матеріальних можливостей.

У контексті практичного застосування методи групової роботи розрізняються між собою як за метою і завданнями, так і за їх "наближеністю" до особистості. Наприклад, ситуаційно-рольові і ділові ігри дозволяють працювати з реальними життєвими ситуаціями. Власне і метою їх є не стільки засвоєння знань, скільки формування умінь і навичок у людини. Ситуації можуть бути "спровоковані", задані тренером, наприклад, як ігрові або виникати спонтанно в ході становлення відносин.

До специфічних рис тренінгів, що дозволяють виділяти їх серед інших методів психології і педагогіки, слід віднести зокрема: наявність постійної групи (як правило, це невелика за кількістю група від 7 до 15-17 осіб), яка працює від декількох днів до декількох місяців [5, с. 39]; дотримання принципів і правил групової роботи; наявність клімату психологічної безпеки; об'єктивізація суб'єктивних почуттів та емоцій учасників групи відносно один одного та того, що відбувається в групі; вербальна рефлексія; розкутість та свобода учасників спілкування.

Для того, щоб тренінг пройшов ефективно, необхідно чітко дотримуватися структури і правил його проведення. Всі тренінги складаються з певних послідовних етапів. Соціально-педагогічний тренінг доцільно проводити за таки-



ми логічно побудованими етапами:

Етап 1. Вступ (5% робочого часу).

Етап 2. Знайомство (5 % робочого часу).

Етап 3. Створення правил роботи у групі (5% робочого часу).

Етап 4. Особистісні та групові очікування учасників (3% робочого часу).

Етап 5. Основна частина тренінгу:

блок 1 - оцінка рівня інформованості учасників тренінгу (5-10% робочого часу);

блок 2 - актуалізація проблеми (10-30% робочого часу);

блок 3 - інформаційний блок (20-40% робочого часу);

блок 4 - набуття практичних навичок (20-60% робочого часу).

Етап 6. Завершення роботи /отримання "зворотного зв'язку" /закриття тренінгу/ (5% робочого часу).

На першому етапі (вступ) тренер відреккомендується і розповідає про мету та завдання тренінгу.

На другому етапі відбувається знайомство з учасниками тренінгу. Для цього, з метою адаптації в незнайомій обстановці, застосовується ігрове знайомство - "метод інтерв'ю". Учасники СПТ в парах протягом 3-5 хвилин "беруть інтерв'ю" один у одного (ім'я, звідки людина родом, захоплення і таке ін.) та представляють один одного всім учасникам тренінгу.

На третьому етапі учасники тренінгу, за допомогою тренера, створюють правила і принципи роботи у групі. Вироблення правил і принципів роботи тренінгової групи здійснюється за допомогою "мозкового штурму", після чого всі означені правила і принципи записуються на дошці чи аркуші ватману, наприклад:

- принцип "тут і тепер". Дія цього принципу виключає "психологічне уникнення" когось з учасників СПТ від групової роботи, його відчужену (відсторонену) позицію відносно висловлювань або критики на свою адресу. Окремі члени групи, які завчасно налаштовують себе на фантазування і розгляд "випадків" та "історій", свідками яких вони не були, блокуються групою;

- принцип "щирості". Говорити треба тільки про реальні почуття, а не про ті, які б заспокоїли, виправдали або, навпаки, образили учасника тренінгу. Якщо партнер по спілкуванню отримує викривлений зворотний зв'язок, то це може призвести до формування помилкової думки як про себе, так і про інших;

- принцип "особистої відповідальності". Говорити на заняттях можна все, але за свої слова і дії потрібно відповідати особисто;

- принцип "довіри у спілкуванні". Лише довіра, доброзичлива атмосфера у групі створює можливість для ненормативних, відвертих і щирих висловлю-

вань учасників по всіх проблемах, що обговорюються. Від цього залежить і ефективність роботи тренінгової групи. Остання не тільки виступає у якості колективного експерта відносно кожного учасника, але й покликана скорегувати спілкування, особистий стиль взаємодії учасників СПТ у ході виконання вправ, що моделюють ті чи інші сторони життєдіяльності;

- принцип "рівності прав". Всі дії, які здійснюються під час групової роботи, передбачають участь в них кожного учасника на рівних умовах і правах з усіма;

- принцип "стоп". Якщо обговорення ситуації, проблеми, дії, вчинку стає неприємним, то будь-який член тренінгової групи може закрити тему обговорення і сказати "стоп";

- принцип "толерантності". Створення і підтримка в групі атмосфери максимальної психологічної довіри і відкритості, толерантності у відношенні один до одного - одне з головних завдань СПТ;

- принцип "без оцінок". Приймаються різні точки зору, ніхто один одного не оцінює, обговорюються тільки дії: критика має бути конструктивною;

- принцип "піднятої руки". Учасники СПТ висловлюються у порядку черги, коли один говорить, інші мовчки слухають і, перш ніж взяти слово, піднімають руку;

- принцип "конфіденційності". Те, що відбувається на тренінгових заняттях, залишається між учасниками СПТ і не розголошується. Розмови чи обговорення групових процесів поза роботи тренінгової групи - неприйнятні з точки зору етики;

- принцип "зворотного зв'язку". Під зворотним зв'язком слід розуміти відкриті, аргументовані і конструктивні висловлювання кожним членом тренінгової групи своїх міркувань про значення, способи вирішення різноманітних проблем, власний стиль діяльності і спілкування, про ефективність тих чи інших способів поведінки у спеціально змодельованих життєвих ситуаціях, про успішність виконання поставлених на заняттях завдань. Саме завдяки активному використанню зворотного зв'язку учасники СПТ отримують унікальну можливість дізнатися як сприймаються іншими людьми їхні манери спілкування, стиль поведінки, міркування, думки і судження, ті чи інші індивідуально-психологічні реакції.

Неухильне дотримання принципів СПТ дозволяє вирішити двоєдине організаційне завдання: з одного боку - забезпечити позицію кожного учасника тренінгового заняття, яка характеризується активністю (залученням до дії), партнерством (визнання цінності особистості іншої людини), об'єктивністю поведінки (участь на об'єктивованому рівні у роботі) і дослідницькою спря-

мованістю (самостійний пошук вирішення проблем), а з іншого боку - надати тренеру можливість обрати оптимальну тактику проведення занять.

На четвертому етапі обговорюються очікування учасників тренінгу. Кожен отримує аркуш паперу на якому запише свої очікування від тренінгу, відповідаючи на запитання: "Що я хочу почути на тренінгу?" або "Що я хочу отримати від тренінгу?". Після цього члени тренінгової групи об'єднуються в міні-групи та створюють список очікувань від своєї підгрупи, враховуючи очікування кожного. Потім ці очікування обговорюються та аналізуються у групі тренером.

Закінчуючи тренінг, тренер ще раз зачитує очікування та підводить підсумок - чи все виконали, обговорили, вирішили.

П'ятий етап тренінгу складається з чотирьох блоків. Оцінка рівня інформованості учасників СПТ з певної проблеми проводиться за допомогою анкетування, а також у формі дискусії, при вирішенні ситуаційних завдань (блок 1).

Актуалізація проблеми проходить через увесь тренінговий процес, але, оскільки на початковому етапі тренінгу його учасники не завжди усвідомлюють актуальність проблеми, то тренеру потрібно акцентувати їхню увагу на важливість тренінгового заняття (теми). Це здійснюється також у формі дискусій, обговорення проблемних ситуацій (блок 2).

Слід зазначити, що інформаційний блок розподіляється на увесь тренінговий процес. Наприклад, короткі інформаційні повідомлення (5-20 хвилин) чергуються з рольовими іграми, вирішенням ситуаційних завдань (блок 3).

Набуття практичних навичок здійснюється у процесі рольових або комунікативних ігор, вирішенні ситуаційних завдань, завдяки чому учасники тренінгу набувають не тільки комунікативні навички, але й навички прийняття рішень (наприклад, за допомогою "мозкового штурму") та зміни стратегії поведінки. Ці навички допомагають швидше та більш гнучко пристосуватися до оточуючої дійсності, сформувати самостверджувальну поведінку (блок 4).

Шостий етап - завершення роботи. Основними завданнями цього етапу є: оцінка змін рівня інформованості учасників (за допомогою методу анкетування); аналіз очікувань учасників (які були визначені на початку тренінгу); підведення підсумків; закриття тренінгу.

Груповим заняттям передують індивідуальні бесіди з учасниками тренінгу, а також загальна лекція, яка орієнтує у завданнях практикуму, особливостях його організації і принципах проведення.

Тривалість тренінгових занять вимагає специфічного складання розкладу. Оптимальний варіант на проведення одного тематичного заняття - від 1,5 до

3-х академічних годин (з перервами). Досвід показує, що між окремими тренінговими заняттями доцільні нетривалі інтервали - 1-3 дні [5, с. 139].

Основу СПТ складають так звані "структурні вправи", які можуть реалізуватися у такій послідовності:

- назва вправи;
- описання вправи, необхідних матеріалів і устаткування, інструкція для виконавців вправи;
- час на проведення вправи (близько 20-30 хвилин);
- примітки для тренера, які включають завдання, вправи, методичні вказівки, а також питання для обговорення результатів вправи;
- обговорення в групі питань, поставлених тренером, продовжується близько 15 хвилин;
- вільні висловлювання кожного учасника тренінгової групи про особисті враження (5-7 хвилин);
- перерва (10-15 хвилин).

Важливою передумовою СПТ є гармонійна єдність змісту тренінгових вправ (завдань) і емоційно підкреслена соціально визначена позиція тренера (елемент психологічного "кодування").

Елементами техніки тренера є вербальні (мовні) і невербальні засоби. Саме за їх допомогою тренер реалізовує основні завдання, і саме вони здійснюють вплив на розуміння, усвідомлення, настроїв учасників тренінгу. Вибір мовленевих моделей тренером має здійснюватися не з позиції "ти повинен", "зобов'язаний", а з позиції "ти маєш право".

При розробці СПТ варто враховувати і техніку візуального контакту, зокрема, міжособистісний простір (або дистанцію спілкування). Під час проведення СПТ тренеру слід мати відкриту позу: стояти обличчям до аудиторії, зменшити дистанцію, що створює ефект довіри учасників тренінгу. Крок вперед підсилює значущість повідомлення, допомагає зосередити увагу учасників тренінгу.

У соціальній психології і педагогіці прийнято вважати дистанцію: до 45см - інтимною; 45см - 1м 20см - персональною; 1м 20см - 4м - соціальною; 4-7 м - публічною. Більша відстань не дає можливості чітко сприймати міміку, ще більша (12м) - жести і рухи корпусу, що, як наслідок, призводить до появи психологічних бар'єрів у спілкуванні.

Оскільки гострота сприйняття інформації залежить від оформлення і реальності інформаційного матеріалу, то в процесі розробки СПТ треба враховувати також і кольорову гаму. Правильно обрана кольорова гама дозволяє створити

ти потрібний емоційний фон, що полегшує сприйняття і засвоєння інформації. У той же час неправильно підбрані кольори, стосовно їх змісту, викликають незадоволення учасників тренінгу. Негативна реакція на кольорову комбінацію може розповсюджуватися на інформаційний зміст, що знижує ефективність його соціально-педагогічного і психологічного впливу в цілому.

Необхідно враховувати і вплив кольору на читання написів. Так, кольорові написи люди помічають на 35% частіше, ніж чорно-білі. Гарне бачення і чітке сприйняття забезпечуються, якщо відображаються кольори: на жовтому - чорний; на білому - синій, зелений або чорний; на червоному - зелений і навпаки. Погане бачення і неадекватне сприйняття мають місце, якщо відображаються кольори: на білому - червоний, оранжевий або жовтий; на чорному - оранжевий, червоний, зелений і навпаки.

Неправильно підбрані кольори викликають у людини дисонанс емоційно-го сприйняття. В таких випадках негативна реакція на кольорову комбінацію може розповсюджуватися як на інформаційний зміст, так і на тих осіб, які його підготували.

Доречно навести і певний перелік типових помилок тренера, які можуть бути ним допущені у процесі проведення СПТ:

1. Дуже небезпечною тенденцією є прагнення тренера використовувати тренінгову групу в якихось власних інтересах, наприклад, для набуття популярності.

2. Скоріше всього роблять помилку ті тренери, які не беруть особистої емоційної участі в групі, залишаються ніби відчуженими експертами, аналізуючи груповий процес і реакції учасників СПТ з висоти перевершуючого розуміння. В такому випадку в групі може запанувати відчуженість.

3. Обтяженість особистими проблемами перешкоджає тренеру, оскільки в нього виникає потреба центрувати групу на себе. Така людина може бути членом групи, але погано, коли вона займає позицію тренера.

Отже, підсумовуючи викладене, варто наголосити на тому, що протягом останніх років практика застосування тренінгових технологій у психології та педагогіці бурхливо розвивається і використовується не лише для підготовки спеціалістів різного профілю, але й з метою корекції динаміки подружніх конфліктів, поліпшення стосунків між батьками і дітьми, корекції соціально-психологічної дезадаптації підлітків тощо.

Комплексне впровадження тренінгових технологій і пов'язані з цим незначні витрати є вигіднішим як з економічної точки зору, так і з політичної, правової, соціальної і врешті-решт моральної, підтвердженням цьому є світовий

досвід. Тренінги виявляються сильнішими та ефективнішими від багатьох директивних та примусових заходів, заборон та обмежень, оскільки мають пролонгований характер, психологічно та морально виправдані. Застосування тренінгів - це закономірна й зумовлена часом принципово нова форма професіоналізації і гуманізації системи освіти. Разом з тим застосування тренінгових технологій у соціальній педагогіці потребує подальшого вивчення. У перспективі необхідно створювати регіональні тренінгові центри в навчальних закладах.

### **Література:**

1. Барко В.І., Бондарчук М.Т. Профілактика ВІЛ та формування безпечної поведінки персоналу органів внутрішніх справ України: Навч.-метод. посіб. - К.: МВС України, 2004. - С. 11.
2. Кузьмин Е.С., Волков И.П., Емельянов Ю.Н. Руководитель и коллектив. - Ленинград: Изд-во Ленинградского ун-та, 1974. - С. 15.
3. Максимова Н.Ю. Впровадження тренінгових технологій як засіб підвищення ефективності навчання студентів // Теорія та досвід застосування тренінгових технологій у практичній психології: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Київ, 22 листопада 2003р. / За наук. ред. Л.І. Мороз. - К.: КІВС, 2003. - С. 76-77.
4. Мороз Л.І., Яковенко С.І. Проблемні питання застосування психологічного тренінгу при підготовці персоналу ОВС // Теорія та досвід застосування тренінгових технологій у практичній психології: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Київ, 22 листопада 2003 р. / За наук. ред. Л.І.Мороз. - К.: КІВС, 2003. - С. 16.
5. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. - 168 с.
7. Синьов В.М., Клімов М.В. Дидактичні вимоги до навчально-професійних тренінгів // Теорія та досвід застосування тренінгових технологій у практичній психології: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Київ, 22 листопада 2003р. / За наук. ред. Л.І.Мороз. - К.: КІВС, 2003. - С. 24.

## **Педагогічна діагностика соціалізації підлітків**

Соціалізація як процес входження індивіда в культуру суспільства й активну взаємодію з ним має свої особливості на кожному віковому етапі. Одним з таких етапів є підлітковий вік. Характерні для нього особливості виявляються в тому, що рушійними силами розвитку підлітків постають суперечності між новими потребами і можливостями їх задоволення; зростаючою фізичною та інтелектуальною спроможністю і засвоєними на попередньому віковому етапі формами стосунків з дорослими, які є неадекватними в нових умовах особистісного розвитку. Підліткам притаманне рольове експериментування, тобто пошуки індивідуальних ролей, які надавали б їм можливості для самоствердження і відчуття ідентичності. Внаслідок випробовування різних, часто неоднозначних соціальних ролей їхня поведінка набуває непослідовності й суперечливості.

Іншим важливим моментом підліткового віку, що безпосередньо впливає на перебіг соціалізації, є започаткування формування моральної свідомості, уявлень і переконань щодо людських відносин. Безумовно, певні моральні уявлення є і в молодших школярів, але вони найчастіше просто відтворюють те, що чують від учителів і батьків. У підлітковому віці діти починають замислюватися над моральними проблемами і формувати власне ставлення до них.

У підлітків починає формуватися більш-менш певний світогляд, з'являється потреба в розумінні або принаймні пізнанні інформації, яка надходить до них із зовнішнього середовища через різноманітні канали. І хоча їхні судження, особливо на рівні молодшого підліткового віку, є поверховими, часто односторонніми, сама потреба в таких знаннях створює сприятливі умови для їх соціального становлення [4, с. 9].

Отже, підлітковий вік у плані соціалізації позначений суперечностями, основні з яких полягають у тому, що, з одного боку, діти відкриті для спілкування та взаємодії із соціумом, прагнуть одержати з нього різноманітну інформацію для вибудови свого внутрішнього світу та здійснення поведінкових актів, а з іншого, - налаштованість на рольові експериментування, які доволі часто відзначаються неадекватністю існуючим реаліям, значно утруднюють цей процес.

З метою визначення основних труднощів, які гальмують процес соціалізації дітей підліткового віку, нами було проведено педагогічну діагностику учнів 5 - 9 класів. Необхідність такої діагностики зумовлювалася тим, що для вибору засобів подолання наявних труднощів треба знати, в чому саме вони полягають, які є найбільш властивими саме для підлітків. Адже тільки знаючи "слабкі сторони" особистісного становлення, в тому числі й соціального, можна виробити стратегію і тактику їх подолання.

При розробці методики експерименту, виходили з того, що на відміну від психологічної діагностики, яка спрямовується переважно на розробку і впровадження методів виявлення і вимірювання індивідуально-психологічних особливостей індивіда шляхом діагностування його інтелектуального та особистісного розвитку, педагогічна діагностика спрямована на вивчення внутрішнього світу дитини, взаємин у колективах, тенденцій розвитку кожної особистості. Найхарактернішою ознакою педагогічної діагностики є те, що вона слугує теоретичним підґрунтям наступної педагогічної діяльності, дає змогу визначити зміст, форми і методи її реалізації [1, с. 12].

У роботі також враховували положення Л.Фрідмана про те, що для ефективності педагогічної діагностики недостатньо одних спостережень за дітьми, а короткочасне спілкування з ними створює "лише ілюзію про знання та розуміння особистісних особливостей окремих учнів". Така ілюзія "може призвести до помилок і, в кінцевому рахунку, до великих втрат". Для запобігання цьому "необхідно доповнювати щоденні спостереження ... об'єктивними методами вивчення процесу їхнього розвитку - фізичного, морального, культурного, психологічного і соціального" [5, с. 6].

В основу роботи покладали також вимоги щодо інформації, яка одержується за допомогою різноманітних методів педагогічної діагностики [2, с. 73]. Ця інформація має відзначатися:

- адекватністю - однозначним відображенням стану об'єкта, що діагностувався;
- об'єктивністю - відсутність суб'єктивних чинників під час збирання та опрацювання інформації до тієї міри, якою це можливо в певній ситуації. Найчастіше об'єктивність встановлюється шляхом повторного (додаткового) збирання інформації або паралельного її фіксування незалежними спостерігачами (вчителями, шкільними психологами);
- достатністю - інформація повною мірою має задовольняти умови і завдання щодо вивчення стану об'єкта, який діагностується.

Мета статті - розкрити основні напрями педагогічної діагностики з вияв-



лення труднощів, які негативно впливають на соціалізацію підлітків.

Зважаючи на об'єкт нашого дослідження - соціалізованість дітей підліткового віку, - найбільш адекватними його меті методами вважали такі: метод незакінчених речень, метод реконструкції суб'єктивних семантичних просторів, анкетування, тестування, ранжування, цілеспрямовані педагогічні спостереження з фіксацією необхідних фактів; методи математичної статистики використовувалися для вимірювання та узагальнення кількісних результатів.

На користь використання у процесі педагогічної діагностики методу незакінчених речень свідчить те, що одержана за його допомогою неструктурована інформація, є найбільш релевантною уявленням респондентів. Цей метод давав змогу провести якісний аналіз сукупності реакцій на певний стимул. Крім того, метод незакінчених речень забезпечував виявлення як когнітивних, так і емоційно-ціннісних складових соціалізованості підлітків. Як поняття-символи використовувалися (наприклад, у роботі з учнями 5-6 класів) поняття "моральність", "моральні норми".

Результати оброблялися за такими показниками:

- виявлення змістових характеристик, де одиницями аналізу виступали виокремлені категорії;
- якісний аналіз отриманих реакцій на поняття-стимули;
- кількісний аналіз - загальна кількість реакцій, частотний аналіз реакцій, міра узгодженості реакцій.

Виявлення емоційно-ціннісного ставлення підлітків до моральності, моральних норм проводили за додатково введеною шкалою "позитивність, нейтральність, негативність". Теоретичною засадою для введення шкали стали класичні твердження про єдність когнітивних та афективних процесів. Таким є, наприклад, твердження С.Рубінштейна: "Психічні процеси, взяті в їх конкретній цілісності, - це процеси не тільки пізнавальні, а й "афективні", емоційно-вольові. Вони віддзеркалюють не тільки знання про явища, а й ставлення до них; у них відбиваються не лише самі явища, але й їхнє значення для суб'єкта, що їх віддзеркалює, для його життя та діяльності. Справжньою конкретною "одиницею" психічного є цілісний акт віддзеркалення об'єкта суб'єктом". Це утворення, згідно з думкою С.Рубінштейна, "завжди певною мірою містить єдність двох протилежних компонентів - знання та ставлення, інтелектуального й афективного" [3, с.189].

Метод реконструкції суб'єктивних семантичних просторів. Під простором розуміється сукупність певним чином організованих ознак, які описують і диференціюють об'єкти.

У нашому дослідженні цей метод використовувався для реконструкції стереотипних образів "Я", "школа", "сім'я", "інші люди". Запропоновані образи ми розглядали як схематизовані уявлення про тип особистості, властивий певним соціальним групам. Типаж-стереотип, з одного боку, є засобом категоризації іншої людини як представника певного простору, а з іншого - еталоном і мірилом самосвідомості індивіда. Тобто, якщо запропонувати респонденту, для якого належність до сім'ї, взаємини з її членами, позитивне ставлення до навчальної діяльності і вчителів, інших людей є значущими, оцінити власне "Я", то такі оцінки будуть близькими. Це свідчатиме про залученість образу "Я" до образу соціальних груп і соціальних суб'єктів, а отже, може виступати показником ефективної соціалізації.

Для одержання конкретних даних за цим напрямом педагогічної діагностики запроваджували модифікований варіант тесту-опитувальнику "Методика визначення особистісної адаптованості школярів" [6, с.20], зміст якого поділявся на чотири названі вище сфери: "Сім'я", "Школа", "Інші люди", "Власне Я".

Варіанти відповідей оцінювалися в такий спосіб: "дуже позитивне" ставлення - 5 балів; "позитивне" ставлення - 4 бали; "нейтральне" або відсутність оцінки - 0 балів; "негативне" - 4 бали і "дуже негативне" ставлення - 5 балів. Найвища кількість позитивних балів становила 70 і свідчила про максимальний рівень особистісної адаптованості підлітка до визначених сфер; кількість балів у проміжку від 35 до 51 - про неадаптованість, а від -70 до 34 - про дезадаптованість. Усередині кожного з цих рівнів вирізняли певні підрівні, які визначалися відповідно до кількості набраних респондентами балів.

Процедура обробки даних полягала в аналізі одержаних за кожним образом (за сукупністю напрямів) даних по горизонталі, потім - до всіх образів по вертикалі і підраховувалася загальна кількість підлітків, належних до певного стереотипного образу, який відповідав одному з трьох рівнів - адаптованості, неадаптованості і дезадаптованості до виокремлених сфер.

Розподіл учнів за рівнями та підрівнями особистісної адаптованості до образів "сім'ї", "школи", "інших людей", "Я" подано в табл. 1.

Найбільша кількість підлітків, охоплених педагогічною діагностикою, належить до середнього рівня адаптованості до визначених образів. Загалом же адаптованість виявлена у 72,9% підлітків. Неадаптованість у сумарному визначенні (невизражений і очевидний підрівні) характерна для 20,6% респондентів, а дезадаптованість (за сукупністю підрівнів) - у 6,5%. Серед підлітків експериментальних класів не було виявлено жодного ані з максимальним рівнем адаптованості, ані із суперкритичним.

Таблиця 1

**Рівні особистісної адаптованості підлітків**

<b>Вид соціально-психологічної адаптації</b>	<b>Рівні функціонування особистісної адаптованості</b>	<b>Показники адаптованості в балах</b>	<b>Кількість підлітків, %</b>
I - адаптованість	1.а)Максимальний;	70	-
	б)дуже високий	Від 68 до 69	2,3
	2.Високий	Від 64 до 67	8,7
	3.Середній	Від 58 до 63	34,2
II - неадаптованість	4.Низький	Від 52 до 57	27,7
	5.Невиразний	Від 45 до 51	11,5
III - дезадаптованість	6.Очевидний	Від 35 до 44	9,1
	7.Ситуативний	Від 25 до 34	3,9
	8.Стійкий очевидний	Від 16 до 24	3,4
	9.а)Критичний;	Від 0 до 15	0,2
	б)суперкритичний	Від 70 до 1	-

Інший напрям педагогічної діагностики передбачав визначення рівнів соціальної ідентичності підлітків. Учням пропонувався перелік якостей, серед яких вони мали обрати ті, які є характерними для них самих, а також ті, які поцінуються ними в "ідеальній", на їхній погляд, людині. Кожна якість оцінювалася 1 балом. Підраховували різницю між балами "ідеального" образу і наявного "Я". Чим ближчою до нуля була різниця, тим вищим був рівень соціальної ідентифікації підлітків. При обробці даних увага надавалася також знаку, одержаному в результаті підрахунків показника. Цей знак давав змогу визначити, чи сприймає дитина себе більш (у разі позитивного знака), чи менш (у разі негативного значення) такою, що має соціальне поцінування порівняно з ідеалом.

Обчислення одержаних результатів показало, що високий рівень соціальної ідентифікації є характерним для 12,3% респондентів, оптимальний - для 21,4%, середній - для 43,4% і низький рівень - для 22,9% підлітків.Щодо другого напрямку цього дослідження, з'ясовано, що на високому рівні поцінування себе порівняно з "ідеалом" перебуває 12,5% підлітків, на оптимальному рівні - 22,2%, на середньому - 44,0% і на низькому - 21,3%.

Таким чином, між рівнем соціальної ідентифікації та рівнем власного поцінування стосовно "ідеалу" існує кореляційний зв'язок, що відповідним чином позначається на соціалізованості підлітків.

Для успішної соціалізації важливе значення має сформованість потреби "бути зрозумілим для інших", тобто вміння здійснювати рефлексію - давати собі і своїм вчинкам об'єктивну оцінку, розуміти, як тебе сприймають інші. Для успішності дії механізму рефлексії підліток повинен мати знання про навколишню дійсність, про інших людей, про самого себе.

Певні відомості з цього приводу були одержані в процесі попереднього виду діагностики, а також за допомогою анкет "Вивчення вихованості учнів", "Що ти найбільше цінуєш у людях?", "Вивчення стосунків у класі", внаслідок реалізації "Програми спостережень за учнями".

Так, за результатами аналізу відповідей на запитання анкети "Вивчення вихованості учнів" з'ясували, що "часто" над своїми вчинками замислюється лише 14,3% підлітків, "досить часто" це робить 26,8% дітей підліткового віку. Водночас 29,6% респондентів зазначили, що роблять це "дуже рідко", а 29,3% - "рідко".

Такі показники є свідченням недостатньої сформованості у підлітків рефлексії, відсутності у них уваги до оточуючих та їхньої думки.

Прояви брутальності визнає у себе 31,6% підлітків, убагаючи в цьому свідчення своєї сили і вищості. Тобто, вони вважають брутальну поведінку позитивною якістю. Іншим недоліком, який було виявлено за цим анкетуванням, слід назвати такий: обмірковуючи відповідь, підлітки (особливо хлопці) цікавилися, що слід вважати брутальністю: "це, коли я комусь поцілів у голову чи дав опір тому, хто до мене в'яжеться?", "якщо я постійно сперечаюся з татом за комп'ютер, це брутальність чи ні?". Ці та аналогічні запитання дають змогу твердити про недостатній рівень сформованості у підлітків когнітивної складової соціалізації, що утруднює їх орієнтацію в життєвих ситуаціях. Близько третини підлітків зазначили, що вони ніколи не скоюють брутальних учинків, хоча результати наших спостережень певною мірою спростували ці твердження майже в половині респондентів цієї групи.

На визначення рівнів сформованості рефлексії спрямовувався також тест "Чи приємно зі мною спілкуватися".

Тест містив 11 запитань, на які треба було дати відповідь "так" або "ні". За відповіді "так" на запитання 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11 і "ні" на запитання 4 підліткам нараховувалося по 1 балу.

Оцінка 1-3 бали означала, що дитина є мовчуним, від якого важко дочека-

тися слова, або настільки зайнята тільки собою, що її намагаються уникати. Тобто, з нею важко спілкуватися, а іноді й неприємно це робити.

Оцінка 4-6 балів свідчила, що дитина не надто товариська, але завжди уважна і приємна як співрозмовник. Часом, коли в неї немає настрою, вона буває неухважною.

Оцінка 9-11 балів свідчила, що дитина вважається серед друзів і знайомих дуже приємним партнером у спілкуванні. Але іноді їй буває важко від тієї ролі, яку їй доводиться інколи грати, щоб не розчарувати оточуючих.

За результатами педагогічної діагностики до першої групи (1 - 3 бали) було віднесено 38,4% підлітків, до другої (4-6 балів) - 32,3% респондентів і до третьої (9-11 балів) - 29,3%.

Ці результати підтвердили дані попереднього напрямку діагностики щодо недостатньої сформованості в підлітків рефлексії, а також засвідчили недостатню сформованість у них умінь конструктивного спілкування. Обидва ці показники є свідченням існування в підлітків труднощів у встановленні і розвитку контактів з оточуючими, що, зважаючи на їх вікові особливості, значно утруднює процес соціалізації.

Одним з показників успішної соціалізації є адекватна самооцінка. Така самооцінка є й у молодших школярів, але вона здебільшого залежить від оцінки дорослих. У підлітків самооцінка набуває більшої самостійності та автономності, що часом утруднює забезпечення позитивного впливу на них.

Дітям підліткового віку характерна налаштованість на позитивну самооцінку, що робить їхню поведінку не зовсім логічною, а отже, утруднює соціалізацію. Ця думка набула підтвердження в процесі цілеспрямованих спостережень. Було виявлено, що доволі часто завищена самооцінка притаманна підліткам, які мають проблеми з навчання та дисципліни. Наявність таких проблем уже сама по собі свідчить про труднощі соціалізації, а низька оцінка з боку оточуючих, яку такі учні одержують через означені проблеми, призводить до виникнення в них "афекту неадекватності", провокуючи подальше порушення поведінкових норм. Якщо такі прояви не набувають коригування, їх носій поступово відторгується оточуючими. А це, своєю чергою, не лише утруднює соціалізацію, а й може призвести до формування асоціальної особистості.

Вагому роль у житті підлітка відіграє залучення до групи, яка стає для нього не лише місцем спільного проведення часу, ігор, а й середовищем самоствердження. Схвалення і симпатію, яку багатьом підліткам важко одержати від дорослих, вони прагнуть набути в групі однолітків. Думка групи та її оцінка набуває для підлітка першості порівняно з іншими факторами. Бути в гру-

пі - одна з найбільш помітних потреб підлітків.

Ми розглядаємо залученість до групи як важливий чинник успішної соціалізації. Адже саме завдяки внутрішньогруповому спілкуванню, дитина підліткового віку легко і природно засвоює моральні норми, соціальні ролі, у неї формуються світоглядні настанови, цінності, самооцінка (завдяки практичній перевірці її вартості) стає більш адекватною. (Зрозуміло, що мається на увазі соціально адаптовані групи).

Зважаючи на це, в процесі педагогічної діагностики вивчали міру залученості підлітків до груп однокласників. Прийняття групою дитини розглядали як позитивний аспект її соціалізації, а відторгнення, небажання спілкуватися - як труднощі, що перешкоджають набуттю та відтворенню соціального досвіду.

Інформацію про налаштованість підлітка до групової взаємодії і спілкування одержували за допомогою анкетування. Оскільки, як уже зазначалося, прагнення до групової життєдіяльності є природною потребою дітей підліткового віку, припускали, що небажання до групових контактів, заперечення їх необхідності може бути свідченням наявності в підлітка таких якостей, які утруднюють його спілкування з однолітками.

Обов'язковою складовою роботи були педагогічні спостереження в природних умовах, які давали змогу не лише переконатися в дійсній залученості підлітка до групи, а й з'ясувати міру цього залучення, рольовий статус у групі, а також виявити причини відторгнення тієї чи іншої дитини групою.

Найбільш поширеними причинами неприйняття до групи є "сексоцтво" і "зрада". Натомість вірність "товариському кодексу" "відкриває двері" в групу. Такий "кодекс" можна було б вважати позитивним моментом. Проте дуже часто, особливо в 7-9 класах, його на озброєння беруть слабо встигаючі й недисципліновані учні, яких у класі зазвичай не менше третини. Як наслідок, вони стають основними репрезентантами "нормованої" поведінки, яка характеризується брутальністю, використанням ненормованої лексики, прогулами тощо. У реальності такі дії є проявом протесту проти невизнання, низької оцінки з боку дорослих. Але "товариський кодекс" робить усе це своєрідною шкільною традицією, яка не викликає осуду навіть у добре встигаючих і вихованих учнів.

Труднощі в соціалізації підлітків зумовлюються і такою особливістю цього віку, як підвищена агресивність, конфліктність. У зверненні один до одного вони надають перевагу використанню грубих слів, "крутих" виразів. Особливо це характерне для хлопців, хоча помітною є тенденція переймання такої поведінки й дівчатами. Ці прояви підтримуються хибними уявленнями

про стереотипи взаємин. Прагнення до самоствердження призводить до високого поцінування позиції сили, а механізм раціоналізації перетворює такий тип поведінки у сталі уявлення і переконання.

Результати педагогічної діагностики засвідчили, що неприйняття в групу по-різному переживається підлітками, а наслідки такого переживання можуть виявляти в таких діях:

- намагання підвищити свій "авторитет" за допомогою сили (образи, грубощі, бійки з однокласниками, насамперед тими, хто має позитивний "образ", слабкими, тихими учнями або неприйнятими у групу);
- прагнення заслужити схвалення у лідерів за допомогою прихованого підлабуництва, того ж "сексоцтва", наговорів на інших;
- повне ігнорування однокласників, пошуки групової взаємодії поза межами школи.

Безумовно, схарактеризовані нами риси підлітків, що утруднюють їхню соціалізацію, не поширюються на всіх дітей цього віку. За результатами педагогічної діагностики до них належить 28,7% учнів 5-9 класів. Ця кількість може бути зменшена завдяки проведенню певним чином організованої виховної роботи, спрямованої на подолання тих труднощів, з якими стикаються підлітки в процесі соціалізації.

### **Література:**

1. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К.Ингенкамп. - М.: Педагогика, 1991. - 240 с.
2. Мартиненко С.М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: Монографія / С.М.Мартиненко. - К.: КМПУ ім. Б.Грінченка, 2008. - 434 с.
3. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика, 1973. - 389 с.
4. Трухін І.О., Шпак О.Т. Виховна робота з учнями середнього шкільного віку // Практична психологія та соціальна робота. - 2004. - № 9. - С. 9 - 17.
5. Фридман Л.М. Изучение процесса личностного развития ученика: Изд.2-е испр./ Л.М.Фридман. - Воронеж: НПО МОДЕК, 1998. - 64 с.
6. Фурман А.В. Методика визначення особистісної адаптованості школярів // Наук.-метод. зб. "Психологія" / А.В.Фурман. - К.: Освіта. - 1993. - № 41. - С. 20.

## **Особливості виховання соціально-комунікативної культури у школярів**

Державотворчі процеси, які відбуваються нині в Україні, інтеграція до європейської спільноти орієнтують школу на виховання високоморальної, соціально зрілої особистості здатної активно впливати на оточуючий світ, встановлювати і підтримувати емоційно сприятливі міжособистісні взаємини у повсякденній життєдіяльності та реалізувати природний потенціал власного соціально-комунікативного зростання.

Окремі аспекти проблеми соціально-комунікативної культури вчені розглядають у філософських, соціологічних, культурологічних, психолого-педагогічних дослідженнях: І.Агієнко, Г.Андреева, Є.Андрущенко, О.Асмолов, І.Бех, О.Бодальов, Є.Бондаревська, Л.Виготський, І.Зверева, В.Кабрін, К.Клякхольн, Я.Коломінський, А.Кребер, Л.Лембрик, О.Леонтьєв, А.Маслоу, А.Мацумото, А.Мудрик, А.Петровський, Ж.Піаже, С.Сарновська, І.Тимченко, Д.Фельдштейн, О.Франкл та ін.

Мета статті - з'ясувати особливості виховання соціально-комунікативної культури учнів у позаурочній діяльності.

Соціально-комунікативну культуру ми розуміємо як інтегральне особистісне утворення школяра, що виявляється у засвоєнні ним норм, цінностей, моделей поведінки, прийнятих у соціумі, розвитку комунікативних умінь і навичок та забезпечує можливість здійснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії, адаптацію і самореалізацію його особистості у сучасному суспільстві.

Програма виховання соціально-комунікативної культури складена з огляду на вікові та індивідуальні особливості школярів та спирається на принципи особистісно орієнтованого виховання, обґрунтовані І.Бехом. Це:

- принцип цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних ситуацій - передбачає створення таких соціальних умов, за яких вихованці у взаєминах із дорослими засвоюють соціальні норми поведінки;

- принцип особистісно розвивального спілкування - потребує розуміння, визнання і сприйняття особистості вихованця як рівноправного партнера в процесі співпраці й заперечує маніпулятивний підхід до неї;

- принцип співпереживання як психологічного механізму у вихованні осо-



бистості - завдяки йому формується моральна поведінка, неорієнтована на зовнішнє підкріплення; виробляється узагальнене емоційне ставлення до змісту ситуації, події, явища, яке регулює поведінку особистості;

- принцип систематичного аналізу вихованцем власних і чужих учинків - допомагає усвідомлювати моральні норми, сприяє формуванню здатності передбачати результати своїх дій, позитивно позначається на виробленні навичок поведінки, а також на подоланні миттєвих прагнень, станів, бажань [2, с. 169-175].

Аналіз дав змогу з'ясувати, що основними новоутвореннями, які визначають особливості розвитку складових соціально-комунікативної культури молодшого школяра є: виникнення соціальних, комунікативних потреб; здатності до встановлення контакту; прагнення до соціальної оцінки і самооцінки; переживання (співчуття, симпатія, прагнення допомагати іншим); розвиток морально-комунікативних якостей (ввічливість, товариськість, чуйність, емпатійність, щирість, порядність, скромність, комунікабельність тощо); комунікативних умінь (уміння говорити, слухати); перцептивних умінь (уміння відчувати стан іншої людини); інтерактивних умінь (експресивні реакції).

З огляду на те, що в молодших школярів не завжди наявні знання про людину, самих себе, механізми конструктивної взаємодії з оточуючими, ми розробили розвивальний курс "Вчимося розуміти себе та інших". Він передбачає оволодіння вихованцями комунікативною системою знань, умінь і навичок, механізмами взаємопізнання, взаєморозуміння (ідентифікація, рефлексія, емпатія). Курс складається з кількох розділів: "Я - неповторна людина", "Я і спілкування у моєму житті", "Учуся взаємодіяти" тощо. Кожне заняття містить теоретичний блок та низку практичних вправ, тестів, ігор, тренінгів, під час виконання яких школярі оволодівають необхідними навичками самоаналізу і саморозуміння, розуміння інших людей. Заняття сприяють формуванню у вихованців власної думки; засвоєнню знань і вмінь конструктивного спілкування і взаємодії; оволодінню навичками саморегуляції емоційного стану, настрою.

Зазначимо, що одним із джерел набуття молодшими школярами знань про соціальні норми, формування у них позитивного ставлення до оточуючих є казка, оскільки саме вона найбільше відповідає сутності дитини, її внутрішнім потребам. Алегорична форма багатьох казок дозволяє не лише ознайомити учнів з тими чи іншими поняттями, нормами, правилами, а й передати внутрішні почуття персонажів, спонукає до роздумів про теперішнє життя, про себе, свої вчинки.

Використання тематичного багатства казок істотно впливає на формування

соціально-комунікативної культури у молодших школярів, позначається на їхній поведінці та вчинках. Аналізуючи вчинки казкових героїв, діти ознайомлюються з певними соціальними нормами, правилами взаємодії, спілкування та особливостями їх дотримання. Водночас їм повідомляють, що ці правила, норми відображають соціально-комунікативну культуру людини, що виявляється у доброзичливому, чуйному ставленні до інших.

Великі можливості для набуття молодшими школярами досвіду соціально-комунікативної культури створюються у процесі роботи над проектами. Проектна діяльність сприяє соціальній адаптації дітей, формуванню їхньої життєвої компетентності, набуттю певних знань, умінь, навичок в усіх сферах життєдіяльності.

Зокрема, повною мірою школярі зреалізували свої соціальні, комунікативні здібності, працюючи над проектом "Моя країна - Україна". Мандруючи стежками рідної Батьківщини, вихованці багато дізналися про видатних українців. Завдяки пошуковій роботі створено експозицію "Моя країна - Україна" та карту видатних людей України. Під час захисту проектів діти вчилися слухати своїх товаришів, аналізувати їхню думку, зіставляти з своєю. У них вироблялися вміння логічно і чітко висловлювати свою думку, послуговуючись при цьому вербальними і невербальними засобами спілкування, робити висновки і ставити запитання. Школярі навчилися використовувати вислови, які починаються словами: "Я так вважаю", "Я пропоную, тому що ...", "Мені здається, що ...". Це свідчить про самостійність у формуванні власної думки. Оцінюючи інших, діти вчать оцінювати себе, у них формується вміння жити серед людей, взаємодіяти, спілкуватися, що сприяє успішному становленню у них соціально-комунікативної культури.

Цікавою була робота молодших школярів над екологічними проектами "Захистимо джерельце разом", "Посади дерево - озелени школу". Учні дізналися про розвідку водних ресурсів міста, області, надіслані телеграми із зверненням урятувати джерела по всій області. Вихованці досліджували русло занедбаного джерельця, яке як виявилось згодом впадає в річку Тетерів, а потім у Чорне море. Школярі очистили джерельце, дали йому нове життя та зобов'язалися охороняти інші джерела, стежити за водними ресурсами міста.

Діти також брали активну участь у проектах "Мій клас", "Людина міцна друзями", "Моя родина". Вихованці діяли цілеспрямовано, виконували сильні й доступні завдання, крок за кроком наближаючись до мети. Дотримувались таких правил роботи над проектами: повага до думки кожного члена колективу; аргументування своєї позиції, ідей; аналіз результатів власної та

колективної діяльності; відповідальність за зроблений вибір та прийняті рішення; колективна відповідальність за проект; саморегуляція власних емоцій і поведінки.

Під час роботи над проектами "Становище бідних у нашому місті", "Стан здоров'я дітей у нашому районі" тощо учні вчилися брати інтерв'ю, взаємодіяти, спілкуватися, фотографувати, збирати статистичні дані та обробляти їх. У проектах реалізувалися академічні, творчі, соціальні, комунікативні, організаторські здібності учнів. Учитель при цьому виконував роль консультанта, але відповідали за виконання роботи вихованці.

Результати роботи підлітки оформляли у вигляді фоторепортажу, виставки плакатів, картин, альбомів, віршів, VIP-сторінок. Учні відображали не тільки кінцевий результат, а й всі етапи роботи над проектом. При підбитті підсумків ураховуються як здібності окремих учнів, так і згуртованість, творчість групи у роботі над проектами.

Серед форм і методів виховання соціально-комунікативної культури у дітей можна виділити також ігри-подорожі, змагання, доручення, зустрічі, мандрівки, конкурси, екскурсії, свята, залучення вихованців до різних видів діяльності: трудової, господарсько-побутової, добродійної, самообслуговування.

Новоутвореннями, що визначають особливості розвитку основних характеристик соціально-комунікативної культури підлітка, є: виникнення мотивів, спрямованих на соціально-комунікативний контакт, етичні принципи міжособистісної взаємодії; виникнення стійкої системи ціннісних орієнтацій; почуття дорослості як особливої форми самосвідомості; розвиток морально-комунікативних якостей (зв'язності, порядності, поваги до інших, доброзичливості, комунікабельності тощо); розвиток культури мовлення (вміння вести розмову, слухати, володіти голосом, інтонацією, мімікою, пантомімікою); вміння соціальної взаємодії (здатність налагоджувати контакт, здатність до самопрезентації); вміння сприймати і розуміти іншу людину.

Серед форм роботи, які ми використовували у процесі роботи з підлітками, була реалізація факультативного курсу, який є продовженням розвивального курсу, розпочатого у початковій школі. Запропонована програма факультативу "Основи міжособистісних взаємин" побудована з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей підлітків, рівня їхнього соціально-комунікативного досвіду.

Структура занять факультативу передбачала поєднання теоретичного матеріалу і практичних вправ, використання тестів, ігор, дискусій, аналіз життєвих ситуацій і вирішення проблем взаємин, застосування методик із вивчен-

ня підлітками особливостей своєї особистості, складання самохарактеристик, самопрезентацій, вироблення правил, кодексів, законів. Тобто акцент робився на таких видах роботи, які забезпечують практичну реалізацію теоретичних знань та сприяють оволодінню соціально-комунікативними вміннями.

Засвоєнню вихованцями соціальних, культурних цінностей, формуванню у них соціально-комунікативної культури підпорядковується робота клубів "Вибір", "Дебат". Клуби багато уваги приділяють найскладнішим для підлітків проблемам - взаємин і спілкування. Беручи активну участь у роботі клубів, підлітки розширюють свій кругозір, набувають соціального досвіду, комунікативних умінь і навичок. Зокрема у клубі "Дебат" працює етично-дискусійна студія, де вихованці мають змогу навчитися висловлювати і захищати свої думки, слухати співрозмовника, аналізувати особисті проблеми та шукати засоби їх розв'язання, виробляти у себе соціально-комунікативні вміння і навички.

Однією із ключових форм інтеграції підлітка в суспільство є ігрова діяльність. В цьому аспекті можна виділити комунікативно-діяльнісні ігри, які сприяють успішному освоєнню підлітками соціально-комунікативної культури. Особливість комунікативно-діяльнісних ігор полягає в тому, що увага учасників гри зосереджена або на самому процесі комунікації, де результатом є засвоєння вихованцями визначених навичок комунікації, або на поєднанні комунікації і групової динаміки під час гри, й тоді метою навчання є засвоєння навичок впливу на взаємини з використанням вербального і невербального спілкування.

Ефективність процесу виховання соціально-комунікативної культури підлітків дає високу результативність також за умови участі учнів у гуртках, секціях, тренінгу "Вчимося розуміти себе та інших", комунікативно-діяльнісних, рольових іграх, проектній, суспільно-корисній (у формі волонтерського руху), природоохоронній, краєзнавчо-пошуковій діяльності з урахуванням їх індивідуальних здібностей і потреб.

Отже, серед новоутворень, що визначають розвиток основних характеристик соціально-комунікативної культури старшокласників можна виокремити: виникнення стійких соціальних, комунікативних мотивів; домінування спрямованості на комунікативний контакт; переосмислення ціннісних орієнтацій, все більша їх деперсоналізація, відхід від референтних осіб; формування провідних орієнтацій на майбутнє, готовність до особистісного і життєвого самовизначення; породження почуття особистісної цілісності (ідентичності); психосексуальної ідентичності; розвиток морально-комунікативних якостей; культури мовлення (вміння вести розмову, слухати); перцептивних умінь,

пов'язаних із сприйманням і оцінкою іншої людини; інтерактивних умінь, що характеризують здатність налагоджувати комунікативний контакт з партнером зі спілкування; розвиток експресивних реакцій.

Для подальшого розширення знань старшокласників про соціально-комунікативну культуру, виховання у них соціально-комунікативних умінь і навичок, особливого значення ми надавали факультативному курсу "Я себе вдосконалюю, шукаю своє місце в житті", який є логічним продовженням розвивального курсу "Вчимося розуміти себе та інших" для молодших школярів, факультативу "Основи міжособистісних взаємин" для підлітків. Ці курси складають загальний курс "Соціально-комунікативна культура - основа життєвого успіху особистості". За належної організації відповідного методичного забезпечення заняття є підвалиною для інших позаурочних форм роботи, утворюючи цілісну систему оптимізації соціально-комунікативного розвитку юнаків і дівчат. Курс передбачає виховання гармонійно розвиненої особистості, здатної до саморозвитку і самовдосконалення, адаптації і самореалізації у сучасному суспільстві. В арсеналі методів і засобів виховання соціально-комунікативної культури складання старшокласниками самохарактеристик, індивідуальних програм особистісного зростання, які допомагали їм в оволодінні навичками самоусвідомлення і самооцінювання, що виявляється у здатності юнаків і дівчат реально оцінювати власні здібності й можливості, переваги і недоліки, адекватно сприймати оцінювання інших та визначити напрям саморозвитку і самовдосконалення задля соціально-комунікативного зростання.

Важливою особливістю соціальної ситуації розвитку в ранньому юнацькому віці є необхідність життєвого і професійного самовизначення, що актуалізує проблему виховання соціально-комунікативної культури у юнаків і дівчат. Але молоді люди відчують деякі суб'єктивні труднощі при визначенні своїх життєвих цілей і перспектив. Тож у них потрібно сформувати такий рівень особистісного, соціально-комунікативного розвитку, щоб вони, закінчивши школу, були готові до свідомого самовизначення. Школа має допомогти учням краще усвідомити власні можливості для реалізації своїх професійних намірів. З цією метою факультативний курс містить низку занять "Світ професій і твій вибір", на яких за допомогою діагностичних методик, інформаційних повідомлень, ігор ("Асоціації", "Подарунок", "Бінго" тощо), вправ ("Мої очікування", "День із життя" тощо), мозкового штурму "Вибір професій", елементів тренінгу "Вибір професій, або завдання з багатьма невідомими", зустрічей з представниками різних професій старшокласники усвідомлювали, що важливо не тільки мати певні здібності, а й вміти їх застосовува-

ти на практиці. Старшокласники також ознайомилися із специфікою сучасних професій, розвивали у себе необхідні у майбутньому професійно важливі якості, інтерес до певної професії, набували соціально-комунікативного досвіду, для подальшого життєвого і професійного самовизначення.

Іншим різновидом позаурочної роботи, яка здійснювалася у рамках факультативного курсу, були ділові ігри. Зокрема, ділова гра "Будуємо майбутнє" передбачала розвиток у юнаків і дівчат умінь та навичок визначати життєві цілі, будувати близьку і далеку перспективу, знаходити засоби її досягнення, приймати особистісні рішення, відстоювати себе як особистість.

У виховній роботі з учнями ми керувалися загальноприйнятими у педагогіці положенням про те, що важливі моральні якості особистість набуває у процесі активної предметно-кооперативної діяльності. "Високозмістовна і в соціальному, і в духовному відношенні різноманітна у предметному плані спільна діяльність, як стверджує І.Бех, є системоутворювальним чинником особистісно-розвивального середовища" [1, с. 28].

Кооперативна діяльність старшокласників реалізовувалася завдяки здійсненню різних акцій, проєктів. Зазначимо, що активна участь старшокласників у різноманітних проєктах створює вільний простір для їхньої особистісної ініціативи, творчості, шліфування соціально-комунікативних умінь і навичок. Крім того, у роботі над проєктами інтенсивно проявляється груповий вплив на особистість: тут діють механізми емоційного зарядження, ідентифікації, відповідальності за групу, за себе та справу, юнаки і дівчата відчують себе суб'єктами соціальної дії. У проєктах реалізуються академічні, соціальні й творчі здібності учнів.

Старшокласники є ініціаторами розробки і впровадження у виховну діяльність низки проєктів: "Я і мій клас", "Дороги, що ведуть до знань", "Посади дерево - залиши про себе згадку школі", "Стан охорони здоров'я у нашому місті", "Становище бідних у місті", "Зробимо світ чистішим" "Турбота", "Подарунок для молодшого школяра" тощо.

Так, метою проєкту "Зробимо світ чистішим" є поширення інформації та створення умов повного збирання, перевезення та утилізації побутових відходів і обмеження їх шкідливого впливу на навколишнє середовище та здоров'я дітей; виховання екологічної культури та свідомості учнів, батьків, громадськості міста; формування соціально-комунікативних умінь і навичок старшокласників.

Старшокласниками у рамках проєкту здійснювали інформаційно-агітаційну кампанію, що полягала у виконанні соціологічних досліджень (опитування

жителів району), розповсюдженні інформаційно-методичних матеріалів (листівки, звернення), підготовці та презентації екологічної агітбригади, інформуванні населення про вплив відходів споживання на навколишнє природне середовище та здоров'я людини; інформуванні про можливі методи утилізації сміття та його переробки, організації населення до практичних заходів.

У межах проекту юнаки і дівчата брали активну участь у проведенні акції "Чиста Україна - чиста Земля", яка полягала в організації та здійсненні прибирання, впорядкування, очищення від сміття подвір'я школи та території дворів житлових будинків; ліквідації звалищ сміття; впорядкуванні майданчиків для збору сміття; підтриманні чистоти та покращенні санітарного стану території мікрорайону. Завдяки проведенню акції "Зелена хвиля подвір'я" було висаджено квіткові рослини та впорядковані клумби на території школи; здійснено осіннє обрізання й обкопування дерев. Учні також організували роздільний збір окремих компонентів побутових відходів, зокрема впровадили серед учнів школи та батьків сортування побутових відходів з вилученням ресурс-оцінних компонентів.

Аналіз та узагальнення результатів реалізації проекту учнями була здійснена обробка даних анкетування населення; позначено на карті об'єкти практичної природоохоронної акції; організована співпраця із спеціалістами "Житомир-екокомресурси" для створення єдиної системи збору твердих відходів споживання; оформлено результати роботи у вигляді щоденника; повідомлено громадськість через ЗМІ про виконану роботу і подальші плани щодо майбутніх природоохоронних заходів.

Ефективному формуванню соціально-комунікативної культури сприяла тісна співпраця колективу старшокласників з молодіжними організаціями м. Житомира, України, ЮНЕСКО. Серед таких форм варто виділити: участь у міських, обласних КВК, співпраця в рамках МАН, участь у просвітницькій програмі "Рівний-рівному", діяльності школи молоді "Лідер" (відкриття творчої особистості), розробка та реалізація Всеукраїнського науково-пошукового проекту "Культура Миру в освітянському просторі України". Наразі головна роль у координації життєдіяльності вихованців у школі належить органам учнівського самоврядування, які детально обмірковують, сплановують її послідовність і систематичність.

Таким чином, виховання соціально-комунікативної культури школярів у процесі позаурочної діяльності буде ефективним, якщо добирати цікаві, емоційно насичені форми роботи. Під час їх проведення кожен учень має бути активним учасником виховного процесу. Для цього слід забезпечувати самос-

тійну творчу діяльність вихованців, задовольняючи їхні потреби у спілкуванні, взаємодії, ініціативності, самостійності. При цьому педагог має спиратися на сильні сторони особистості учня, виявляти оптимізм, емпатію у взаєминах з ним, приймати його індивідуальність.

Перспективи подальшого дослідження проблеми пов'язані з поглибленим концептуальним аналізом специфіки соціально-комунікативної культури, виявом статевих та індивідуальних відмінностей, особливостей виховання цієї якості у студентської молоді. Необхідний також пошук адекватних методів для діагностики цієї якості в контексті цілісного особистісного розвитку школярів та педагогічне обґрунтування на нових теоретичних засадах ефективних виховних технологій.

### **Література:**

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2 Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. - К.: Либідь, 2003. - 344 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: Наук. вид. - К.: Либідь, 2006. - 272 с.



## **Учніське самоврядування як орієнтир у вихованні моральної відповідальності підлітків**

Сучасні соціальні перетворення у нашій державі диктують необхідність формування підростаючого покоління насамперед з розвиненим почуттям відповідальності. Від того, наскільки правильно розуміється і реалізується персональна відповідальність залежить подальший прогресивний розвиток нашого демократичного суспільства.

Основа моральної відповідальності формується досить щільно у молодшому підлітковому віці. Молодші підлітки - це учні 5-6 класів. У цей період відбувається інтенсивне формування особистості, значне зростання моральних та інтелектуальних сил, розпочинається перехід від дитинства до юності у фізичному, психічному та соціальному їх проявах. Значних змін зазнає психічна діяльність молодшого підлітка, зростає контроль кори головного мозку над інстинктами та емоціями. Зникають попередні дитячі інтереси, народжуються нові. Молодший підліток - це допитлива, активна, різка, діяльна, галаслива й емоційна дитина, яка прагне до всього нового й незвичного.

Зазначимо, що проблема відповідальності досліджується у філософії (Н.Головко, О.Дробницький, В.Плахотний, Л.Сохань). Центральним тут є розуміння взаємин індивіда з іншими людьми та поняття "свободи людини".

Психологи (І.Бех, Т.Гасва, М.Савчин, О.Саннікова) вважають, що відповідальність виявляється як ставлення особистості до інших людей, до самої себе та до діяльності. Саме така відповідальність, як інтегральна якість, дозволяє зростаючій особистості усвідомлювати адекватність віддалених наслідків своїх дій і вчинків.

У педагогіці до цієї проблеми зверталися А.Макаренко і В.Сухомлинський, а також З.Борисова, М.Левківський, М.Сметанський, В.Савченко, О.Сухомлинська, Т.Фасолько, В.Тернопільська, Н.Басюк та інші.

Особливо важливим є розуміння відповідальності В.Сухомлинським, за яким основним її атрибутом у вихованців є розвинене почуття "совістливості".

Прямуючи за І.Бехом, М.Левківським, М.Савчиним, під відповідальністю будемо розуміти передусім якість, яка характеризує соціальну типовість особистості, тобто її здатність дотримуватися у своїй поведінці та діяльності за-

гальноприйнятих у даному суспільстві соціальних норм, виконувати рольові обов'язки і готовність звітувати за власні дії.

Проте доводиться констатувати, що педагогічною наукою до даного часу не розроблено чіткої системи виховання моральної відповідальності, зокрема в учнів 5-6 класів. Разом з тим виникає гостра практична потреба виховання моральної відповідальності молодших підлітків, оскільки з цього віку у них з'являється потреба у самостверженні. Наші попередні спостереження засвідчують, що у дітей цієї вікової групи не завжди узгоджуються власні дії і вчинки з досвідом однолітків та соціально спрямованими типами діяльності близьких, дорослих.

Завдання даної статті є окреслення шляхів виховання моральної відповідальності молодших підлітків у процесі діяльності органів учнівського самоврядування.

Сучасний стан цивілізованого розвитку суспільства висуває нові вимоги до системи освіти й виховання підростаючого покоління. І це цілком природно, адже освітній процес не може бути стереотипним для всіх часів. Пошук ефективних шляхів удосконалення самоорганізації учнів є в наш час доленосною справою [1].

Одним з найважливіших завдань сучасного виховання є формування людини-громадянина, для якої демократичне громадянське суспільство є осередком реалізації творчих можливостей, задоволення особистих та соціальних інтересів. Визначальною рисою такої людини має бути громадянськість - готовність людини реалізувати свої права та обов'язки, поважати права і свободи інших громадян, розуміти відповідальність перед суспільством і державою за свої вчинки [2, с. 18-20].

У сучасних умовах у нашому суспільстві поширеним явищем є правовий нігілізм - напрямок суспільно-політичної думки, націлений на девальвацію права і законності, на відверту недооцінку соціальної і особистої цінності права.

Нормативно-правові акти закріплюють право учнів на особисту або через своїх представників участь у громадському самоврядуванні, в обговоренні, вирішенні питань удосконалення навчально-виховного процесу, передбачають формування особистості з високою правовою та політичною культурою [3, с. 254].

У стратегічних документах нашої держави в освітньо-виховній галузі наголошується, що розбудова і вдосконалення суверенної, демократичної держави, громадянського суспільства - це процеси, які вимагають утвердження громадянської культури, в основі якої формується система ціннісних орієнтацій,

поглядів, переконань, усвідомлюється місце в суспільстві [4, с. 43-49].

Таким чином, важливим є формування в учнів раціонального та емоційно-го сприйняття життя. Це дає можливість дитині діяти в складних ситуаціях, де стикаються різні позиції та думки.

Біля джерел теоретичної розробки питань учнівського самоврядування в єдиній трудовій школі стояли видатні діячі системи освіти початку 20-х років ХХ ст.: А.Луначарський, П.Лепешинський, М.Пістрах, М.Шульшан, В.Сорока-Росинський та інші. Найбільшого розвитку колективне виховання набуло в педагогічній діяльності С.Шацького, А.Макаренка, В.Сухомлинського, Я.Корчака, І.Іванова.

У 60-х роках ХХ ст. була організована дискусія про учнівське самоврядування, в якій активну участь взяли відомі педагоги В.Жураховський, М.Ніжинський, П.Степанов та ін.

На тлі суспільно-політичних та соціально-економічних трансформацій, що відбуваються за останні роки в Україні, змінилася і сутність внутрішкільних взаємин. Це і деполітизація школи, і припинення існування жовтенятських, піонерських і комсомольських організацій, і створення різних неформальних об'єднань серед підлітків, а також зовсім нових структур самоврядування, нових дитячих організацій, в основу яких покладено регіональні внутрішкільні інтереси, історико-культурні традиції нашого народу.

Дитина як суб'єкт педагогічного процесу, реалізуючи власні інтелектуальні і творчі здібності, особистісні інтереси і потреби, зустрічається з труднощами і проблемами, розв'язання яких можливе лише з допомогою вчителя-професіонала. Звідси важливим є пошук таких виховних технологій, форм, і методів роботи з учнями, які стали б найрезультативнішими.

Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті передбачає поступовий перехід від репродуктивної, авторитарної освіти до освіти інноваційного, гуманістичного типу. Залучення учнів до активної діяльності в учнівському самоврядуванні та громадських організаціях сприяє розвитку їх творчості, ініціативи, самостійності, організаторських здібностей, стимулює процес самовдосконалення, формує моральну відповідальність, громадянську компетентність.

Використовуючи досвід шкіл України з формування моральної відповідальності школярів, правосвідомості кожного учня, Коростишівська гуманітарна гімназія № 5 обрала власну форму учнівського самоврядування - Гімназійне містечко, що відповідає організаційній структурі органів місцевого самоврядування. Вже з шкільних років учні вчать займати активну життєву

позицію, нести відповідальність за свої вчинки та бути прикладом для інших.

Структура органів учнівського самоврядування є гнучкою і варіативною. Вона залежить від традицій школи, інтересів і запитів дітей, можливостей педагогічного та учнівського колективів та інших факторів.

За період діяльності Гімназійного містечка (з 2000 року) нами проведено експериментальне дослідження щодо ставлення учнів до діяльності органів самоврядування. Результати засвідчують про доцільність співпраці учнів, вчителів, батьків.

Вивчення і аналіз результатів анкетування на тему "Я і самоврядування" (яке було проведено на початковому етапі організації), свідчать про те, що 75,8% опитаних учнів дали позитивну оцінку діяльності мешканців Гімназійного містечка.

Результати анкетування показували, що більше 80% підлітків мали яскраво виражену потребу в активній діяльності на користь суспільства.

У практиці виховної роботи гуманітарної гімназії раніше домінували видовишно-масові заходи. На цих заходах учням у 60% випадків відводилася роль глядачів, у 29% випадків - роль виконавців завдань дорослих і тільки 10% дітей мали змогу стати безпосередньо організаторами колективних справ. Опитування педагогічних працівників гімназії засвідчило, що 21% класних керівників вважали практично неможливим включення кожного школяра в систему суспільно-корисних справ шкільного колективу.

Респондентами стали і батьки учнів. Виявилось, що 58,9% опитаних були інформовані про функціонування цих органів і схвалювали участь своїх дітей у їх діяльності. Цікаво було дізнатися і думку вчителів щодо ефективності роботи учнівської організації. За результатами обстеження 96% вчителів були обізнані з системою роботи органів самоврядування; 82% - співпрацювали з учнями (здебільшого, це класні керівники); але 30,3% - не зовсім вірили в ефективність впливу Гімназійного містечка на правосвідомість майбутніх громадян, їх моральну відповідальність.

Виходячи, з цього зазначимо, що авторитаризм, недемократичність, закостенілі догми суспільного життя залишили свій негативний відбиток у свідомості старшого покоління. Тому дорослим потрібно вчитися демократичним відносинам у дітей.

Шляхом анкетування та інтерв'ювання було отримано дані про зростання рівня правосвідомості учнів. Визначення ефективності впливу учнівського самоврядування на формування моральної відповідальності та активної життєвої позиції школярів проводилося через опитування (респонденти - учні 2-4, 5-8,

9-11 класів). Серед учнів 9-11 класів більша частина опитуваних дали окреслене визначення поняттю "учнівське самоврядування". Натомість, серед 5-8 класів близько двох третин взагалі не здатні сформулювати конкретної відповіді на дане питання. Якщо говорити про реальну оцінку учнями діяльності Гімназійного містечка, то значна кількість опитуваних переконана, що воно існує. Але серед учнів 9-11 класів цей відсоток менший. Позитивним є той факт, що учні знають, у якій формі діє самоврядування у гімназії. Категорії опитуваних розходяться в міркуванні стосовно ідеальної, єдиної для всіх шкіл структури самоврядування. Більшість учнів 5-8 класів переконані, що вона можлива, але є й такі, що заперечують її існування. Категорія учнів 9-11 класів вважає, що така інституція неможлива, але в цілому відношення відповідей майже рівне. Про демократичні стосунки в гімназії було отримано відповідь - "існує частково".

Негативним є те, що серед 5-8 класів 51% опитуваних не знає, яка гімназійна структура захищає їхні права. А респонденти 9-11 класів (51%) впевнені, що це обов'язок омбудсмена (уповноваженого з прав дитини). На запитання "Чи порушуються права дітей у гімназії?", - 12% старшокласників дали негативну відповідь. Більшість вважає, що їхні права порушуються.

Дослідження в початковій ланці показали, що лише п'ята частина учнів знає про діяльність Дитячого містечка (форма самоврядування учнів 2-4 класів). Більшість з них час від часу бере участь у загальних заходах. Позитивними кроками є те, що в учнів початкових класів є постійні та тимчасові доручення, вони ознайомлені зі своїми правами та обов'язками як дитини так і учня.

Підґрунтям для подальшого існування Гімназійного містечка є те, що переважна більшість учнів має намір у майбутньому стати активними громадянами суспільства.

Результати дослідження дозволили виділити ряд позитивних та негативних тенденцій. Позитивне виявляється в тому, що учні набувають навичок управлінської діяльності, глибоко проникають у сутність своїх прав та обов'язків, виховуючи риси громадянськості, моральної відповідальності.

Негативним є те, що рівень правової свідомості, правової культури, моральної відповідальності деяких учнів залишається невисоким. Головними причинами такого становища є традиційна недооцінка необхідності формування правосвідомості та правової культури в учнів; відсутність в загальноосвітніх навчальних закладах стійкої системи формування правосвідомості та правової культури в учнів; слабка орієнтація учнів на підвищення рівня своїх правових знань.

Учніське самоврядування не засіб звільнення учителів від педагогічних

обов'язків і завантаження ними учнів. Це спроба розширити діапазон діяльності дорослих і дітей - членів єдиного колективу, можливостей для їхньої співдружності, творчого пошуку й ініціативи, засіб навчитися жити і працювати за законами демократичного суспільства.

Головним принципом у проектуванні даної організації має стати активність самих учнів через надання їм можливостей вибору шляхів моральної і мовленнєвої поведінки.

Формуванню моральної відповідальності, громадянської компетентності сприяє діяльність клубу юних істориків і правознавців "Феміда", членами якого є учні 9-11 класів. Діяльність "Феміди" сприяє вихованню громадянина шляхом спрямування особистості до прикладних компетенцій, необхідності творчої діяльності.

Колишні засновники правового руху школярів - нині працівники правоохоронних органів.

Діяльність клубу згуртовує дітей, народжує корисні традиції, сприяє профорієнтації, виховує в учнів риси громадянина України, формує правову культуру, готує до свідомої активної участі в суспільному житті Української держави. Змістовною є проектна робота гуртка "ЕРА" (екологічний рух активістів).

Досвід засвідчує, що навчально-дослідницька робота школярів (наукові семінари, тренінги, конкурси науково-дослідницьких робіт, конференції, написання рефератів, творчих робіт, презентація результатів роботи над проектами тощо), як і інноваційні освітні технології є серйозним фактором розвитку їх творчого потенціалу та формування їх моральної відповідальності.

Бачимо пряму залежність: чим раніше за віком та активніше включаються школярі у навчальну, позаурочну, волонтерську, різносторонню діяльність, тим повніше виявляється їхня персональна правова відповідальність за наслідки власних дій, за своє майбутнє.

Робота клубів за інтересами, які об'єднують неповнолітніх громадян - це вагомий крок до формування громадянської компетентності школярів, їх підготовки до участі у політичному житті держави. Справа дорослих - сприяти їх діяльності, розвивати ініціативу учня. Учнівське самоврядування - спосіб організації життя учнівського колективу. Воно виробляє в учнів почуття господаря школи, класу та навички співпраці на принципах рівності, гласності, демократизму, а також формує в учнів такі позитивні риси, які неможливо виробити за допомогою лише словесних впливів.

Цінність самоврядування полягає в тому, що учні глибоко і всебічно прони-

кають у сутність своїх прав та обов'язків. Відповідальні справи керівництва всім життям школи доручаються спочатку частині активу, а потім, поступово, всьому учнівському колективу.

Формування ініціативної, здатної приймати нестандартні рішення особистості неможливе без широкого залучення учнів до управління шкільними справами через діяльність в органах учнівського самоврядування. На основі проведеного нами дослідження можемо сказати, що самоврядування є одним з найефективніших засобів формування моральної відповідальності, громадянськості учнів, і, насамперед, молодших підлітків.

Школа - це середовище, в якому особистість виховується, середовище, в якому необхідно цілеспрямовано і систематично, через діяльність громадських організацій, формувати і підвищувати в учнів правосвідомість та правову культуру. За змістом правових поглядів моральна відповідальність учнів повинна стати регулятором їх поведінки.

Щоб у суспільстві панував закон, необхідно з дитячих років формувати правосвідомість, яка є гарантом взаємовідповідальності між особою та державою. Щоб формувати правовий механізм, за допомогою якого можна було б подолати відчуження людини від безпосередньої та представницької форм демократії, необхідно активізувати діяльність органів шкільного самоврядування. Активна участь у суспільному житті недержавних самоврядних спільностей людей сприяє посиленню правосвідомості, підвищенню відповідальності перед членами свого колективу.

Органи шкільного самоврядування створюють необхідні умови для формування в учнів демократичних поглядів, навичок, умінь, готують їх до самостійного життя. Побудувати правову державу спроможні громадяни, які володіють високою правовою культурою, з повагою відносяться до закону, є морально відповідальними. Проте все це потребує подальших теоретичних обґрунтувань та експериментальних підтверджень.

### **Література:**

1. *Левківський М.В.* Ставлення школярів до праці: традиції та проблеми формування/ За ред. академіка АПН України М.Д. Ярмаченка. - К.: НДІ педагогіки АПН України, 1993. - 150 с.
2. Макаренко А.С. *Методика організації виховного процесу // Твори в 7 т. - Т.5.* - К.: Рад.школа, 1957. - 382 с
3. Пометун О. *Формування громадянської компетентності: погляд з позиції*

сучасної педагогічної науки // Вісник програм шкільних обмінів. - 2005. - № 23. - С. 18-20.

4. Правова енциклопедія школяра /В.В.Головченко, В.С.Ковальський (кер.авт.кол), Л.О.Лоха. - К.: Юрінком Інтер, 2005. - 440 с.

5. Пріоритети МОН - якісна освіта, демократизація, духовність // Освіта України. - 2006. - № 64-65. - С. 43-49.

6. Соловейчик С. Воспитание по Иванову. - М.: Педагогика, 1989. - 352 с.

7. Яворский Марс, Януш Корчак. - Варшава: Интерпресс, 1984. - 246 с.



## **Дитячі громадські організації як суб'єкт виховної діяльності в сучасних соціокультурних умовах**

У низці міжнародних документів, зокрема в Конвенції ООН про права дитини, Європейській хартії про участь молоді в громадському житті на місцевому та регіональному рівні, резолюції міжурядової конференції "Зробимо Європу та Центральну Азію регіоном, придатним для життя дитини" (13-15 травня 2004 року, м. Сараєво) значна увага приділена створенню умов для реалізації права дітей на свободу асоціацій та мирних зборів, розвитку структур, що сприяють участі дітей у всіх сферах діяльності, які торкаються їх життя.

Сьогодні в Україні у відповідності з концептуальними положеннями базових міжнародних документів створюються та розвиваються дитячі та молодіжні громадські організації, які розглядаються як соціально-педагогічний суб'єкт виховання особистості, своєрідний інститут громадянського суспільства [2; 6; 7]. Своєрідним каталізатором цього процесу стало прийняття у 1998 році Закону України "Про молодіжні та дитячі громадські організації", у якому визначено, що вони мають здійснювати діяльність, спрямовану на реалізацію та захист своїх прав і свобод, творчих здібностей дітей, задоволення власних інтересів, які не суперечать законодавству, сприяти соціальному становленню дітей як повноправних членів суспільства.

Станом на 1 січня 2007 року в Україні діяло 145 всеукраїнських громадських дитячих та молодіжних організацій, які зареєстровані відповідно до чинного законодавства в Міністерстві юстиції України.

На жаль, у вітчизняній педагогічній науці дотепер немає ґрунтовних наукових досліджень, в яких би всебічно було проаналізовано виховний потенціал дитячих громадських організацій. Окремі аспекти цієї проблеми розкриті в дисертаціях вітчизняних науковців М.Баяновської, Ю.Жданович, Ю.Поліщука. Значну увагу дослідженню особливостей дитячих громадських організацій приділяють російські науковці С.Леснікова, Р.Литвак, Г.Сабітова та інші.

Окремі з означених дослідників визначають сутність поняття "дитячі громадські організації", базуючись на методологічних засадах педагогічної науки. Так, у докторській дисертації Р.Литвак зазначає, що на сучасному етапі "дитяча організація виступає як соціальна група дітей і дорослих, які спільно ре-

алізують конкретну мету, має чітку організаційну структуру і сприяє особистісній орієнтації дитини" [5, с. 29].

За Г. Сабітовою, дитяча громадська організація - добровільне, закріплене формальним членством об'єднання дітей і підлітків, яке побудоване на принципах самодіяльності і організаційної самостійності, має своїм завданням сприяти природному прагненню дітей до самореалізації і самоорганізації на основі здійснення багатопланової діяльності, яка спрямована на задоволення різноманітних інтересів членів організації, захист їх прав і потреб, а також соціальне становлення підростаючого покоління [4, с. 39].

Український вчений Ю.Поліщук, який вивчає проблему сучасних громадських молодіжних об'єднань в Україні, вважає, що вживання терміну "громадська дитяча організація (об'єднання)" взагалі є науково необґрунтованим. На його думку, зазначені об'єднання, виходячи із вікового складу та аналізу конкретної діяльності, слід вважати різновіковими громадськими молодіжними об'єднаннями соціально-педагогічного спрямування [7, с. 120].

Така неузгодженість понять свідчить про багатоаспектність явищ у дитячому громадському русі, що значно ускладнює як розробку проблеми загалом, так і її науково-понятійного апарату зокрема. Це ще раз доводить необхідність вивчення та систематизації значного практичного досвіду роботи таких організацій і обґрунтування концептуальних засад їх виховної діяльності саме у царині теоретичного осмислення та узагальнення.

Дитячі громадські організації використовують соціально-психолого-педагогічний потенціал вільного часу дитини та відрізняються від інших формальних та неформальних дитячих об'єднань низкою специфічних особливостей. Кардинальна відмінність сучасних дитячих організацій України полягає в тому, що вони подолали стереотипи радянського періоду, коли такі організації були невід'ємною складовою навчально-виховного процесу освітнього закладу. Зараз громадські дитячі організації створюються та функціонують як при загальноосвітніх навчальних закладах, так і при позашкільних закладах різного типу, центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, закладах культури, неурядових організаціях, релігійних конфесіях тощо.

У дитячій громадській організації виховання не виокремлюється як самостійна педагогічна діяльність, а є феноменом самовиховання. Це обумовлено тим, що в такій організації діти самі формулюють для себе певні завдання та перспективи, проєктують способи їх вирішення та досягнення.

Цілі діяльності дитячих об'єднань варто розглядати з позиції інтересів дітей-членів організації та дорослих, які є організаторами дитячого руху.

Здебільшого мотивація дітей до участі в громадських організаціях обумовлена прагненням цікаво провести вільний час, бажанням розширити коло друзів, робити цікаві справи з однолітками, бажанням знайти захист від певних соціальних негараздів.

Оскільки кожна громадська організація має свої статутні документи, у яких задекларовані мета, напрями та зміст діяльності організації, ми, використовуючи метод співставлення програмних документів всеукраїнських, регіональних та місцевих дитячих організацій, провели контент-аналіз їх змісту. Це дало нам можливість виокремити такі напрями виховної діяльності дитячих громадських організацій:

- залучення дітей до суспільно корисних справ;
- формування активної життєвої позиції особистості;
- виховання гуманної особистості, свідомого громадянина України;
- збереження та примноження природного довкілля, історико-культурної спадщини;
- забезпечення гармонії фізичного, духовного та інтелектуального розвитку підростаючого покоління;
- захист прав та свобод дітей, створення умов для їх самореалізації;
- організація змістовного дозвілля;
- формування здорового способу життя дітей;
- профілактика негативних явищ у дитячому середовищі.

З метою узагальнення особливостей виховного впливу дитячих громадських організацій на формування особистості дитини ми вдалися до методу експертних оцінок. У нашому дослідженні в якості експертів брали участь 42 особи з числа директорів, педагогів загальноосвітніх закладів, начальників відділів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, методистів, соціальних педагогів позанавчальних закладів. Вони вважають, що участь дитини в діяльності громадської організації дає їй можливість:

- розвивати свої комунікативні, організаторські та лідерські якості;
- реалізувати особистісний та творчий потенціал;
- відчутти причетність до громадських та державних справ;
- вчитися толерантності;
- розширювати кругозір, своє інформаційне поле;
- самовдосконалюватися та самореалізовуватися в різних видах суспільно корисної діяльності;
- набути досвіду волонтерської роботи;
- реалізувати власні ініціативи;
- знайти своє місце в громадському житті.

Як засвідчують відповіді експертів, участь дітей у діяльності громадських організацій дає їм можливість отримати досвід соціокультурних стосунків на основі загальнолюдських цінностей.

Базуючись на експертних оцінках та контент-аналізі статутів та програм діяльності дитячих громадських організацій, можна умовно об'єднати виховні завдання таких організацій у три групи:

- розвиток особистісних, у тому числі моральних якостей дитини;
- реалізація окремих напрямків виховання (фізичного, екологічного, патріотичного, естетичного тощо);
- розвиток пізнавальної сфери дитини.

Отже, участь неповнолітніх у діяльності дитячих організацій - це форма активного вираження дитинства, спроба заявити дорослим про свої потреби, проблеми та можливості, реалізувати права дітей, закріплені в різних державних та міжурядових документах.

У соціальному плані дитячі організації як відкрита соціально-педагогічна система виконують ряд завдань:

- орієнтованих на особистість: забезпечення для підростаючого покоління, що перебуває на етапі соціального становлення, входження в дорослий світ та адаптацію до його умов, можливість освоєння нових соціальних ролей, прискорення процесів соціальної ідентифікації;
- орієнтованих на групу учасників: є певним каналом необхідної інформації, яку діти та молоді люди не завжди можуть отримати іншим способом, сприяють набуттю в процесі міжособистісних стосунків і спільної діяльності досвіду соціальної взаємодії, вмінню узгоджувати особистісні інтереси з інтересами групи;
- орієнтованих на громаду: стимулюють дітей та учнівську молодь до соціальних ініціатив, добродійної та суспільно корисної діяльності в інтересах своєї громади, посилюють усвідомлення приналежності підростаючого покоління до певної спільноти.

Оскільки громадські організації є своєрідним соціально-виховним інститутом, постає питання про принципи їх діяльності. Найбільш повно, на нашу думку, визначила і охарактеризувала принципи діяльності сучасних дитячих об'єднань Р.Литвак:

1. Принцип гуманізації, який передбачає реалізацію видів діяльності на основі врахування інтересів і потреб дітей, виховання на ідеях гуманізму, любові, доброти.
2. Принцип свободи вибору: добровільність вступу і виходу з організації;

визнання особистості дитини найвищою цінністю, метою і суб'єктом виховного процесу; повага до гідності дитини, потенційних можливостей її особистості; спрямованість системи діяльності (її цілей, завдань, змісту, форм і методів) на інтереси і потреби дітей; формування самосвідомості дитини, її активного ставлення до себе і світу; створення реальних можливостей для вибору дітьми видів і змісту діяльності; забезпечення дитині можливості вільно висловлювати свої погляди, повага її прав на свободу думки, отримання і передачі інформації; право дитини вибирати і бути обраною до всіх органів управління об'єднанням; можливість кожного члена об'єднання користуватись матеріальною базою і засобами; повага до інших дитячих організацій та об'єднань, діяльність яких не носить асоціального характеру.

3. Принцип самореалізації: навчання дітей творчості, стимулювання творчої діяльності; створення можливостей для прояву творчої активності; створення умов для реалізації інтересів, потреб дітей; розвиток ціннісно-орієнтованих умінь і навичок; вироблення вміння приймати рішення; розвиток мотиваційно-потребової сфери особистості; розвиток мислення, інтелекту, внутрішньої культури; формування здатності до безперервного збагачення соціального досвіду; забезпечення безперервної діяльності дитини в соціальній сфері; стимулювання і заохочення різноманітної соціально значущої діяльності дітей.

4. Принцип взаємодії дітей і дорослих: взаємоповага, довіра і культура демократичних стосунків; організація спільної діяльності для передачі і засвоєння дітьми соціального досвіду; надання соціально-педагогічної допомоги, сприяння соціальному, духовному благополуччю, активній участі дитини в житті суспільства.

5. Принцип соціально-педагогічної захищеності дітей: підтримка у дітей позитивних емоцій, оптимістичного погляду на світ, подолання негативних переживань, які травмують дитину; розвиток психологічної стійкості особистості; формування позитивної Я-концепції, створення атмосфери захищеності в мікросоціумі об'єднання, запобігання міжособистісним конфліктам, заохочення і розвиток доброзичливих взаємовідносин; захист прав дитини.

6. Принцип романтики та гри в діяльності: емоційна насиченість творчих і суспільно корисних справ; використання символіки, атрибутики, ритуалів; активне творче використання ігрових форм і прийомів в організації діяльності; розвиток фантазії [5, с. 14-17].

Отже, дитячі громадські організації, виступають "школою життя", первісним осередком набуття дитиною та учнівською молоддю досвіду в пошуку

свого місця в мінливому та стратифікованому суспільстві. Вони надають змогу неповнолітнім зорієнтуватися в системі соціальних зв'язків, оволодіти механізмами регуляції соціальної поведінки, здійснити аналіз власних можливостей та реалізувати їх у соціально схваленій діяльності.

### **Література:**

1. *Баяновська М.Р.* Соціально-педагогічна діяльність самодіяльних дитячих і молодіжних об'єднань (на матеріалах Закарпаття): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Київський ун-т ім. Т.Г.Шевченка. - К., 1996. - 23 с.

2. *Дитячі об'єднання України у вимірах минулого та сучасного: Довідник-посібник* / Р.М.Охрімчук, Л.В.Шелестов, О.В.Кравченко та ін. - Луганськ: Альма-матер, 2006. - 256 с.

3. *Жданович Ю.М.* Організаційно-педагогічні засади виховного процесу у скаутській організації Пласт: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Інститут проблем виховання АПН України. - К., 2004. - 20 с.

4. *Лесникова С.Г.* Проектная деятельность как средство развития социальной инициативности подростка в условиях детской общественной организации: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Ижевск, 2005. - 176 с.

5. *Литвак Р.А.* Педагогические основы деятельности детских общественных объединений в современных условиях: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.06. - Екатеринбург, 1997. - 45 с.

6. *Молодое поколение в гражданском обществе: Сборник социально-педагогических программ общественных объединений детей и молодежи* / Составители С.В.Тетерский, Ю.В. Ромашина. Науч. ред. М.Е. Кульпединова. - М.: ДИМСИ, 2002. - 236 с.

7. *Поліщук Ю.Й.* Соціально-педагогічна діяльність сучасних громадських молодіжних об'єднань в Україні: Монографія / За ред. Н.Г. Ничкало. - Тернопіль: ТНПУ, 2005. - 432 с.

## **Теоретичні та методичні основи процесу самоактуалізації особистості підлітків в умовах дитячого громадського об'єднання**

Одним із головних завдань реформування сучасної педагогічної системи в Україні є розвиток в учнівській молоді творчих здібностей, формування навичок самостійного наукового пізнання, здатності до самореалізації, тобто до процесу ефективної самоактуалізації юної особистості. Це особливо стосується старшого підліткового та юнацького віку, коли відбувається особистісне і професійне самовизначення підлітків. Від того, наскільки повно та ефективно реалізуються потенційні можливості юної особистості, залежать темпи і якість розвитку соціальних та економічних умов життя українського суспільства.

Принциповою особливістю сучасних освітньо-виховних програм має стати створення умов, які сприяють розвитку ініціативності, пізнавальної активності та формуванню здібності до самостійного вибору майбутнього життя, до творчої самореалізації, самоактуалізації особистості.

Це особливо стосується дитячих громадських об'єднань України, які відіграють важливу роль у процесах державотворення, демократизації суспільства та вдосконаленні молодого покоління. "Дитячі громадські організації та об'єднання через постійну і добровільну співпрацю у формуванні особистості є школою громадського духу. Їх виховні можливості та значення для розвитку громадянської демократичної культури суспільства є міцним стратегічним ресурсом для української держави. Сьогодні політика, яка проводиться стосовно дитячих об'єднань, стає невід'ємною частиною державної діяльності. Тому умови розвитку дитячого руху на нових демократичних засадах вимагають наукового обґрунтування та розробки програмно-методичного забезпечення" [6].

За даними вітчизняних дослідників (І.Валгаєва, Г.Лактіонова, О.Безпалько, К.Чорна, Ж.Петрочко, Р.Охрімчук, О.Кравченко, А.Зайченко, Н.Чиренко та ін.) в Україні створено дуже широкий спектр дитячих громадських об'єднань, що мають власні оригінальні виховні системи та накопичений значний виховний потенціал.

"Виховний потенціал дитячого громадського об'єднання є сукупністю можливостей і засобів для здійснення процесу цілеспрямованого, систематичного розвитку особистості" [3]. Виховний потенціал дитячого громадського об'єднання постає таким чином, як сукупний досвід членів даного об'єднання, "як можливість психолого-педагогічної проекції розвитку дитини в майбутньому" [3].

Дитячі спільноти сприяють особистісному становленню індивіда, оскільки засвоєння цінностей здійснюється у спільній діяльності і спілкуванні з ровесниками через спільні конкретні справи. Саме цей факт, на наш погляд, має велике значення у вихованні здатності особистості підлітків до самоактуалізації, зокрема, до її колективних форм.

Але сучасній виховній системі в дитячих об'єднаннях, на жаль, бракує психолого-педагогічного та обґрунтованого науково-методичного забезпечення, необхідного для ефективного процесу виховання самоактуалізації підлітків в умовах дитячого об'єднання.

Отже, метою нашої статті є визначення теоретичних та методичних засад процесу самоактуалізації особистості підлітків в умовах дитячих спільнот. Згідно з метою, нами були визначені наступні завдання дослідження:

1. Провести теоретичний аналіз проблеми самоактуалізації особистості підлітків в умовах дитячого громадського об'єднання.
2. Намітити методологічний підхід та визначити комплекс методів вивчення здатності підлітків до самоактуалізації.
3. Розробити ідеальну модель здатності особистості до самоактуалізації в умовах дитячого об'єднання.
4. Визначити форми колективної самоактуалізації підлітків в дитячому об'єднанні.

За визначенням поняття "самоактуалізація" в "Оксфордському словнику сучасної англійської мови для студентів" (1984р.), у слові the self-aktualization, self- означає особистість, яка одночасно здійснює дію та випробовує її на самій собі, actualization - здійснювати щось практичне. Таким чином, самоактуалізація - це практичний аспект діяльності, вчинки, дії людини, які спрямовані на виконання життєвої мети. Особливості процесу самоактуалізації, таким чином, полягають у наступному:

- кожна дія повинна завершуватися конкретним результатом;
- об'єкт, на який спрямована ця діяльність і суб'єкт цієї діяльності співпадають;
- суб'єкт як джерело активності, може реалізувати її самостійно, без допомоги інших людей.



Відмітимо також, що процес самоактуалізації може відбуватися в різному віці, на різних рівнях і в різних видах діяльності людини. За такого розуміння самоактуалізація має очевидні ознаки своєрідного інноваційного процесу у структурі діяльності особистості.

Нейрофізіолог Курт Гольдштейн перший, котрий запропонував термін "самоактуалізація". Він розумів під цим терміном активацію деяких внутрішніх ресурсів організму, дія яких забезпечує здатність організму до реорганізації, поновлення властивостей особистості. Тобто, під самоактуалізацією він мав на увазі психофізіологічні процеси, які проявляються на клітинному і тканинному рівнях і діють як механізми компенсації фізичної недостатності органів. Пізніше К.Гольдштейн надає поняттю "самоактуалізація" філософське розуміння, розглядаючи його як універсальний принцип життя, як основний та єдиний мотив людського буття.

Поняття "самоактуалізації" використовував А.Маслоу, вважаючи його синонімічним до термінів: "інтеграція" (З.Фрейд), "індивідуація" (К.Юнг), "компенсація" (А.Адлер), "особистісне зростання" (К.Роджерс), що позначає стійкі позитивні зміни в особистості, реалізацію її природного потенціалу.

У філософсько-психологічному та культурологічному аспектах поняття самоактуалізації розкривається у працях Г.О.Балла, І.А.Вітіна, в акмеологічному плані - у дослідженнях Б.Г.Ананьєва, А.А.Бодальова, А.А.Деркача та ін. Разом з тим існують реальні можливості для теоретико-експериментальної психолого-педагогічної розробки проблеми самоактуалізації на основі ідей особистісно орієнтованого підходу до проблеми життєвого самовизначення молоді (І.Д.Бех, М.Й.Боришевський, Л.В.Долинська, О.Л.Кононко, С.О.Сисоева та ін.).

Ми розглядаємо самоактуалізацію особистості як складну структуровану систему взаємопов'язаних дій, через які актуалізується потенціал особистісних властивостей і здібностей дитини, що формується в процесі навчання і виховання. Це комунікативні, мотиваційні, характерологічні, рефлексивні властивості, творчі здібності особистості.

За нашими попередніми дослідженнями [9], серед умов, які сприяють процесу самоактуалізації особистості, можуть бути окреслені наступні:

- загальна виховна концепція організації роботи з інтелектуального, пізнавального, пошукового, творчого розвитку молоді;
- створення дитячою спільнотою необхідних умов для розкриття потенційних здібностей дитини;
- наявність певних особистісних інноваційних якостей вихователя або ліде-

ра спільноти, який виховує і навчає дитину;

- індивідуальний підхід до особистості кожного підлітка;
- використання творчого підходу, інноваційних виховних технологій в процесі спілкування з дитиною;
- створення системи стимулюючих факторів: нагороди, відзнаки, премії тощо.

Перш за все серед вказаних чинників для нас важливі ті, що сприяють процесу розвитку здатності особистості дитини до самоактуалізації в умовах дитячого об'єднання. Це:

- зовнішні - соціально-педагогічні;
- внутрішні - індивідуально-психологічні;
- міжособистісні, суб'єкт-суб'єктні чинники.

Серед внутрішніх, індивідуально-психологічних чинників, які сприяють процесу самоактуалізації, можна виділити наступні:

- самопізнання, самовиховання, самовдосконалення особистості;
- адекватний вибір саме своєї дитячої спільноти;
- зацікавленість у творчому пошуку;
- добре розвинуті психічні процеси (пам'ять, увага, уява, мислення);
- постійна стимуляція, активізація самостійної творчої діяльності та схвалення її результатів;
- врівноваження процесів пізнання, творення.

Узагальнюючи отримані дані, враховуючи досвід вивчення багатьма авторами проблеми самоактуалізації особистості, ми дійшли висновку, що усі чинники, які сприяють та стимулюють процес розвитку здатності до самоактуалізації підлітків в дитячому об'єднанні доцільно інтегрувати в особистісному підході, зокрема, в тому його варіанті, що був розроблений у наших попередніх дослідженнях [10], а саме в особистісно-самоактуалізуючому підході, основними принципами якого є:

- принцип усвідомлення самоактуалізації мотиваційно-сислової сфери особистості;
- принцип вивчення і оцінки структури особистісного потенціалу підлітків;
- принцип самоактуалізації і планомірного цілепокладання;
- принцип операціоналізації процесу самоактуалізації і втілення особистісного потенціалу у результати діяльності;
- принцип особистісного і суспільного емоційно-почуттєвого утвердження процесу і результату самоактуалізації.

Враховуючи досвід систематизації комплексу якостей, здібностей, рис ха-

рактеру самоактуалізуючої особистості, ми дійшли висновку про необхідність створення ідеальної моделі особистості, що самоактуалізується. Ця модель будується у вигляді класифікації якостей, здібностей людини, яка здатна до самоактуалізації. Як науково-методична основа цієї моделі, нами використується концепція тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості, яка розроблена в працях Рибалки В.В. [8].

До складу цієї структури входять три взаємопов'язані базові виміри. Перший вимір - соціально-психолого-індивідуальний, "вертикальний", з притаманними йому підструктурами особистості (спілкування, спрямованості, характеру, самосвідомості, досвіду, інтелекту, психофізіології). Другий вимір - діяльнісний, "горизонтальний", що розподіляється на такі компоненти діяльності, як потребнісно-мотиваційний, інформаційно-пізнавальний, цілеутворюючий, операційно-результативний, емоційно-почуттєвий. Третій вимір - віковий, що характеризує рівень розвитку задатків і здібностей особистості.

Відмітимо, що теоретичний аналіз системи необхідних якостей, здібностей особистості, що самоактуалізується, здійснювався нами спочатку за першим, "вертикальним" виміром, тобто аналізувалися необхідні якості за підструктурами спілкування, спрямованості, характеру, самосвідомості, досвіду, інтелектуальних процесів, психофізіологічних якостей.

Водночас, враховуючи положення Г.С.Костюка про суперечність між зовнішнім і внутрішнім, за діалектичним законом єдності і боротьби протилежностей, що стає джерелом "саморуку" у процесі психічного розвитку, особистості, ми визначили також і ті якості, які, навпаки, постають бар'єром на шляху особистості до самоактуалізації. Систематизація цих якостей представлена у вигляді таблиці (див. табл. 1).

*Таблиця 1*

**Ідеальна модель особистості на шляху до самоактуалізації (СА)**

№	Підструктури соціально-психолого-індивідуального виміру особистості	Здібності, якості, що сприяють СА особистості	Якості, котрі перешкоджають процесу СА особистості
1	Спілкування	Здатність до спілкування у літературній, діалогічній, колективній формах	Низький рівень культури спілкування, нерозвинені комунікативні навички й уміння.

2	Спрямованість	Схильність до результативної діяльності: наукової, технологічної, природничої, творчої та інноваційної, гуманістичної тощо.	Слабка, фрагментарна мотивація або, навпаки, занадто інтенсивна, широка, що не призводить до завершені діяльності.
3	Характер	Наявність рис характеру ініціативної, ерудованої, цілеспрямованої, наполегливої, вимогливої, організованої, продуктивної, працьовитої особистості.	Наявність акцентуйованих рис характеру, амбівалентність почуттів.
4	Самосвідомість	Здатність до творчого самоусвідомлення, самопізнання, саморегуляції, самореалізації, самоактуалізації та самовдосконалення.	Неадекватна самооцінка, відсутність навичок самопізнання, самореалізації. Наявність певних психологічних захистів.
5	Досвід	Бажання постійно підвищувати компетентність, отримувати нові знання, уміння досліджувати, вивчати певні проблеми та втілювати знання у практику.	Певний консерватизм, конформність, негнучкість психіки, стереотипність дій.
6	Інтелектуальні процеси	Здатність до зосередженості, концентрації уваги, до систематичного спостереження, реальне сприйняття дійсності, логічне, системне мислення, творче і практичне мислення.	Слабка пам'ять, в'язкість, ригідність інтелекту, слабка концентрованість уваги.
7	Психофізіологічні якості	Знання позитивних і негативних рис своєї особистості, особливості свого типу темпераменту.	Психодинамічна неконгруентність рис особистості щодо кожного типу темпераменту.

На основі особистісно-самоактуалізуючого підходу, враховуючи його принципи, нами була розроблена спеціальна схема педагогічного супроводу процесу самоактуалізації особистості як умови посилення виховного потенціалу дитячого об'єднання.

Дана схема базується на основі врахування компонентів діяльнісного виміру структури особистості, що передбачає здійснення послідовних етапів, виконання яких має поступово привести підлітка до кінцевого результату, тобто до повної самоактуалізації його особистості [9].

Таким чином, концепція виявлення розвитку здатності юної особистості до самоактуалізації складається з наступних компонентів:

- 1) особистісно-самоактуалізуючий підхід;
- 2) принципи розвитку здатності особистості до самоактуалізації;
- 3) ідеальна модель здатності особистості підлітків до самоактуалізації;
- 4) комплекс методик щодо вивчення рівнів прояву самоактуалізації;
- 5) схема педагогічного супроводу процесу здатності особистості підлітків до самоактуалізації.

Відомо, що розвиток особистості в дитячому об'єднанні відбувається тоді, коли спільнотою створено необмежені можливості діяти і самовдосконалюватися. Тому особливу увагу ми приділяємо колективним формам самоактуалізації особистості підлітків. Однією з таких інноваційних технологій можна вважати, на наш погляд, метод проектів. Метод проектів вирішує багато психологічних і педагогічних завдань, в тому числі і в умовах дитячого громадського об'єднання:

- дає дитині можливість почуватися особистістю, яка дотична до справ суспільства;
- розвиває творчу думку;
- "метод проектів є тим середовищем, у якому підлітки набувають сил, впевненості, а ситуація успіху може стати відправною точкою для подальшого зростання у власних очах" [8].

Можна визначити кілька видів творчого проектування підлітків в умовах дитячого об'єднання, які відрізняються одне від одного за своїм змістом:

1. Ігрове моделювання, створення моделей та макетів, що розробляються, виготовляються та використовуються з метою здійснення певних ігор, змагань.
2. Наукове дослідження актуальної проблеми з висуванням оригінальної ідеї.
3. Науково-технічний проект - розробка складної технічної системи.
4. Соціальний, економічний, екологічний проект із систематизованим опи-

сом задуму, методів, шляхів вирішення відповідних суспільно значущих проблем.

5. Художній проект - наприклад, збірник філософських розповідей, в яких розв'язується актуальна соціальна або життєва проблема.

Але зауважимо ще раз, що всі типи проектної діяльності підлітків в дитячому об'єднанні обов'язково виконуються колективно, з розподілом завдань для кожного члена дитячої спільноти.

Таким чином, при використанні методологічно обґрунтованої концепції формування здатності підлітків до колективних форм самоактуалізації та схеми педагогічного супроводу процесу самоактуалізації в дитячому об'єднанні, ми маємо значно розширити виховний потенціал громадських дитячих об'єднань.

### **Література:**

1. *Бех І.Д.* Виховання особистості: У 2 кн.: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. - К.: Либідь, 2003. - 345 с.

2. *Бех І.Д.* Виховання особистості: сходження до духовності: Наук. вид-ня. - К.: Либідь, 2006. - 272с.

3. *Бондарчук О.І., Зайченко А.Б., Кравченко О.В., Охрімчук Р.М., Шелестова Л.В.* Дитячі об'єднання України. Наук.-метод. посіб. //Шкільний світ. - 2004. - №21 - 23. - 125 с.

4. *Кононко О.Л.* Соціально-емоційний розвиток особистості: Навч. посібник для вищих навч. закладів. - К.: Освіта, - 1998. - 256 с.

5. *Маслоу А.* Самоактуалізація личности и образование. Перевод с англ., предисловие Г.А.Балла. - Киев-Донецк, 1994. - 52 с.

6. *Охрімчук Р.М.* та ін. Концепція дитячого руху в Україні //Шкільний світ. - 2006. - №48.

7. *Рибалка В.В.* Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): Навч.-метод. посібник. - К.: Ніка-Центр, 2003. - 204 с.

8. *Рибалка В.В.* Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: Монографія / За ред. Г.О.Балла - К.: ІПППО АПН України, 1998. - 160 с.

9. *Русова В.В.* Самоактуалізація особистості як інноваційна складова профільного навчання старшокласників //Порадник практичним психологам і соціальним педагогам //Науково-метод. щорічник. - К.: 2006. - С. 113-120.

10. *Русова В.В.* Розвиток здатності учнівської молоді до самоактуалізації як передумова майбутньої ефективності юної особистості на ринку праці // Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції від 26 травня 2006 р. "Психологія особистості безробітного". - К., 2006. - С. 253-262.

## **Суспільний проект як засіб громадянського виховання в дитячо-юнацьких об'єднаннях**

На сучасному етапі соціально-економічного розвитку суспільства докорінно змінилися вимоги до рівня вихованості, озброєності знаннями, формування характеру молодій людині, котра вступає в самостійне життя. Яким шляхом вести школяра до вдосконалення власного "Я"? Як організувати процес виховання школярів в позаурочний час, за місцем проживання? Як формувати справжнього громадянина України? Чи готовий сьогоднішній випускник школи визначити і спроекувати стратегію життя, що конкретизується у планах особистості, життєвій програмі і життєвому проекті?

Проект (лат. *projectus* - кинутий вперед) - план, задум. Поняття "проект" увійшло в обіг педагогічних термінів у другій половині 90-х років. Засновником методу проектів у навчальній діяльності вважається американський педагог В.Кіппатрик. Біля витоків проекту стояли і російські вчені-педагоги В.М.Шульгін, Б.В.Ігнат'єв, М.В.Крупеніна та інші. Засновником теорії і практики "педагогічного проектування" в Україні є А.С.Макаренко.

Впродовж багатьох років технологія "педагогічного проектування" розвивалася, узагальнювалася. Сучасні вчені-дослідники виокремили чотири підходи "педагогічного проектування": функціональний ("педагогічне проектування" розглядається через аналіз змісту конструктивних і проектувальних умінь (Н.Кузьміна, О.Щербаков), управлінський (на основі теорії управління педагогічними системами - В.Сластьонін, Т.Сухобська, Т.Дмитренко), системний (В.Безрукова, О.Дубасенюк, О.Киричук, В.Краєвський, О.Коберник, О.Лігоцький) і аксіоматичний (система аксіом, застосована як критерії поетапного оцінювання проекту - В.Монахов) [7, с. 83] Спільним для цих підходів є головне завдання педагогічного проектування - формування уявлень про педагогічну діяльність та створення її проектів. Дослідниками відзначається, що найпродуктивнішим і найперспективнішим є проектування педагогічної системи, на основі якої навчальний процес організований з орієнтацією на особистість, її інтереси, схильності, здібності. У контексті виховання - це модель сформованої особистості, програма найвищого рівня розвитку людини, спроможної до творчої самореалізації й прагне до інтенсивного розвитку сус-

пільства на основі ідеалів погодженості, гармонії, досконалості й прогресу, толерантності, єдності, а також характеризується бажанням реалізувати свою життєву місію, використовуючи свої знання й певну підготовку.

У цьому контексті виокремлюються погляди А.С.Макаренка, зокрема його ідея щодо проектування особистості. Він стверджував, що для нашої епохи гідним може бути лише створення методу, який, будучи загальним і єдиним, в той же час уможливить кожній окремій особистості розвивати свої здібності, зберегти свою індивідуальність, йти вперед, лініями своїх нахилів [3, с. 129].

Таким чином, проектування "програми людської особистості" включає розвиток загальнолюдських якостей вихованців, що є основою розвитку здібностей і нахилів кожного вихованця. Модель вихованця при цьому відіграє розвивальну роль, а не "директивно-еталонну". Вона покликана, по-перше, виступати в якості орієнтиру мінімуму розвинутості і вихованості особистості для адекватного "вписування" її в суспільство. По-друге, ця програма (модель) - опис тих якостей, які необхідні людині для подальшого оволодіння культурою, продовження удосконалення в своєму професійному і загальному розвитку.

Отже, проектування особистості він пов'язував із замовленням суспільства. Зазначимо, що А.С.Макаренко один із перших обґрунтував поняття "проектування особистості". Ця думка є актуальною і в нинішніх умовах розвитку українського суспільства і української національної системи виховання.

В нинішніх умовах проектування перетворилося у найпоширеніший вид інтелектуальної діяльності, який ефективно застосовується як під час навчально-виховного процесу в школі, так і в позашкільній діяльності. Зокрема, суспільний проект в умовах діяльності дитячо-юнацьких громадських організацій виступає засобом активізації пізнавальної сфери школярів, розвитку їх креативності і творчості, здібностей і обдарувань, сприяє формуванню моральних і громадянських якостей підростаючого покоління. Методика суспільного проектування передбачає інтеграцію та безпосереднє застосування набутих знань під час проектної діяльності і спрямована на здобуття досвіду громадських дій і демократичної поведінки у розв'язанні соціально значущих проблем місцевої громади (школа, вулиця, мікрорайон, регіон).

У сучасних умовах використовуються різні інваріанти проективної діяльності. Особливу роль у громадянському вихованні особистості відіграє суспільний проект. У процесі роботи над проектом важливим є створення атмосфери позитивної взаємозалежності в колективі, що об'єднує учнів один з одним, оскільки жоден з них не може самостійно, без допомоги інших членів групи успішно виконати завдання. Коли учні усвідомлюють свою позитивну



залежність один від одного, то переконуються, що внесок і зусилля кожного з них необхідні для успіху загальної справи.

У контексті сказаного актуальною видається діяльність дитячо-юнацьких об'єднань, що функціонують на базі соціально-педагогічного центру "Партнерство" (м. Березне Рівненської обл.). Членами соціально-педагогічного центру є школярі та педагоги місцевих загальноосвітніх закладів. Організація суспільно корисної діяльності в рамках соціально-педагогічного центру, її постійна спрямованість на розв'язання найактуальніших завдань активізують зусилля підлітків у напрямі поліпшення власної діяльності і своєї особистості.

Беручи участь в суспільних проектах, школярі розв'язують актуальні проблеми на рівні навчального закладу, дитячо-юнацького об'єднання, мікрорайону, району, міста тощо і пропонують різні варіанти їх вирішення. Досліджуючи сутність проблеми, команди збирають різноманітну інформацію, матеріали, документи, на основі яких і розробляється суспільний проект. Розробка і реалізація суспільних проектів підпорядковані головному завданню:

- формуванню національно свідомого громадянина України, патріота;
- формуванню соціально активної і професійно компетентної особистості, здатної до суспільного життя і співпраці в громадянському суспільстві;
- формуванню політичної і правової культури особистості, шанобливого ставлення до держави та її Конституції;
- формуванню толерантного ставлення до інших культур і традицій.

Працюючи над розв'язанням місцевих проблем, школярі не лише зосереджують увагу громадськості до них, але й здійснюють реальні кроки на шляху до їх практичного розв'язання.

Аналіз педагогічного досвіду засвідчує, що вчитель може створити колективну взаємозалежність за умови, коли члени групи об'єднані навколо однієї спільної позитивної мети - конкретної мотивації для дії; учні в процесі роботи обмінюються матеріалами, кожен з них відповідає за виконання своєї частини завдання; у процесі дослідження вчитель визначає для учнів взаємодоповнюючі, взаємопов'язані ролі. Організація проектної діяльності в умовах дитячих громадських об'єднань дає змогу учням планувати свою роботу, заздалегідь прогнозувати її результати, використовувати різноманітні джерела інформації, аналізувати та порівнювати факти; аргументувати власні судження; приймати рішення, встановлювати соціальні контакти, розподіляючи обов'язки, взаємодіяти. У ході спільної діяльності відбувається обмін індивідуальними властивостями, розширюється спектр особистісних можливостей, розвиваються вміння особистості співвідносити свою мету й дію з метою й ді-

ями інших, здатність мобілізувати свої зусилля не лише в бажаному, а й потрібному напрямі. Школярі вчаться самостійно приймати рішення, оволодівають уміннями та навичками успішного демократичного спілкування з іншими, набувають досвіду толерантної поведінки, ведення переговорів, розв'язання конфліктів, прийняття власних рішень і практичного застосування набутих знань і досвіду громадської дії.

Пропонуємо тематику суспільних проектів, розроблених і реалізованих школярами Березнівщини в рамках акції "Юний громадянин".

1. Нова генерація.

Мета проекту: створити ефективну систему учнівського самоврядування в дитячо-юнацьких об'єднаннях і організувати їх діяльність за місцем проживання, формувати в учнівській молоді суспільну активність, практичний досвід громадянських дій та демократичної поведінки, залучати її до розв'язання проблем місцевої громади.

2. Фізкультура. Спорт. Здоров'я.

Мета: сприяти підвищенню розуміння підлітками переваг здорового способу життя через організацію просвітницької роботи, запобігати негативним явищам у молодіжному середовищі, формувати навички безпечної поведінки.

3. Квітковий дизайн.

Мета: залучати дітей і підлітків до суспільно корисної діяльності, спрямованої на озеленення і прикрашення території школи, прилеглих вулиць, дитячих майданчиків, вивчення квітково-декоративних рослин міського (сільського) дизайну (арабески, кам'янистий сад, етносад тощо); формувати свідоме ставлення до праці, розвивати потребу у творчій праці, діловитість, підприємливість; формувати працелюбність в особистості, почуття цивілізованого господаря, готовність до життєдіяльності в умовах ринкових відносин.

4. Люди місто прикрашають.

Мета: спрямувати зусилля учнівського колективу на пошукову діяльність, пов'язану із вивченням сторінок трудової діяльності сімейних династій, жителів міста (села), нагороджених державними відзнаками, передовиків сільськогосподарських і промислових виробництв; забезпечувати психологічну, моральну і практичну підготовку учнівської молоді до вибору професії та безпосередньої праці в матеріальній і духовній сферах.

5. Врятуймо дерево.

Мета: розвивати потребу у спілкуванні з природою, прагнення до пізнання навколишньої природи в єдності з морально-етичними переживаннями; пропаганда природоохоронних ідей; залучати учнівську молодь до суспільно ко-

рисної діяльності, пов'язаної із збором макулатури, економією паперової сировини, збереженням і ремонтом книг, підручників і передачею їх в публічні бібліотеки, дитбудинки, дитячі садки, проведення роз'яснювальної роботи щодо збереження зелених насаджень.

6. Екологія мого міста.

Мета: формувати в учнівської молоді екологічну культуру, екологічне мислення і свідомість, що ґрунтуються на ставленні до довкілля як цінності; розвивати відповідальність за стан навколишнього середовища, готовність його поліпшувати прийняттям екологічно відповідальних рішень.

7. Історія... В ній стільки гіркоти...

Мета: сприяти формуванню національної гідності, громадянської мужності, відданості, совісті, самоповаги у школярів на основі вивчення героїки українського народу і успадкування духовних його надбань; набуття соціального досвіду; розвиток активного, творчого, відповідального ставлення до життя, прагнення до зміцнення честі і гідності України.

8. Здрастуй, літо веселкове!

Мета: залучити учнівську молодь до роботи з молодшими школярами в пришкольних оздоровчих таборах під час літньої суспільно-корисної практики; формувати в них почуття відповідальності, совісті, толерантність.

Дані нашого дослідження свідчать про те, що суспільні проекти сприяють формуванню в школярів впевненості в своїх силах, формують почуття власної гідності, розвивають волю і наполегливість, підтримують бадьорість і життєрадісність, сприяють прагненню до нових досягнень.

Працювати над проектом цілком самостійно, без сторонньої допомоги, співпраці, дуже важко. Тому реалізація такої форми діяльності школярів потребує кваліфікованої та постійної допомоги педагогів. Проте участь у проекті найдоцільніша тоді, коли вчитель бере на себе функції консультанта-порадника, сконцентровуючи увагу на тих ситуаціях, де школярі найбільше потребують їх допомоги, а саме:

- планування діяльності;
- вибір найоптимальніших шляхів розв'язання проблеми;
- прогнозування наслідків діяльності;
- набуття навичок комунікації та презентації результатів діяльності;
- порівняння отриманих результатів із запланованими;
- об'єктивна оцінка роботи над проектом, хоча головна ініціатива у процесі його реалізації належить учням.

Отже, виховання учнівської молоді через залучення до розробки та реалізації суспільних проєктів в дитячо-юнацьких об'єднаннях допоможе кожному стати активним громадянином, знайти своє місце у справах класного колективу, району, села, міста, області, країни в цілому. Така форма проєктування пов'язана із відкриттям власного творчого потенціалу, спроможністю орієнтуватися в життєво важливих ситуаціях, співпрацювати з різними людьми, робити правильний вибір, що забезпечує життєвий досвід людини, що поступово розвивається, змінюється й удосконалюється.

### **Література:**

1. *Карпенчук С.Г.* Проєктування як важливий компонент педагогічної технології. // Теорія та методика вивчення природничо-математичних і технічних дисциплін. Випуск 7. - 2004 - С. 101-104
2. *Лотоцький А.О.* Теоретичні основи проєктування сучасних освітніх систем.-К., 1997
3. *Макаренко А.С.* Методика організації виховного процесу. - К., - 1954 - С. 129.
4. *Мистецтво* життєтворчості особистості: Наук.-метод. Посібник: В 2 ч. Ред. рада В.М.Доній (голова), Г.М.Несен, Л.В.Сохань, І.Г.Єрмаков (керівники авт. колективу) та ін. - К.: УЗМН, 1997. - Ч.2 - 936 с.
5. *Методика* работы школьных команд над социальными проектами в рамках Всероссийской акции "Я - гражданин России"// Внешкольник. - 2005. - №1. - С. 48-50
6. *Оржеховська В.* Ціннісні орієнтири учнівського самоврядування // Педагогічна газета. - 2003. - №6(107). - С. 3.
7. *Стрельников В.Ю.* Розвиток теорії і практики педагогічного проєктування // Витоки педагогічної майстерності. Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Короленка. Серія "Педагогічні науки", вип. 5. - 2008 - С. 48.

## **Експериментальна перевірка ефективності технології розвитку соціальності дітей підліткового віку в дитячих громадських об'єднаннях**

Технологічний підхід до соціально-педагогічних процесів є найважливішою умовою професіоналізму в цій діяльності, сутність якого полягає в зображенні соціально-педагогічних процесів у вигляді технологій - науково та практично обґрунтованих систем дій, які людина застосовує для перетворення живої та неживої природи, для виробництва матеріальних або духовних цінностей [3, с. 5].

Дослідник Ю.Поліщук зазначає, що "однією з найбільш складних проблем дослідження є створення та апробація соціально-педагогічних технологій як базової основи формування оптимальної структури соціально-педагогічної діяльності молодіжної організації" [1, с. 324].

Мета статті - представити модель технології розвитку соціальності дітей підліткового віку в дитячих громадських об'єднаннях та проаналізувати її ефективність.

У нашому дослідженні сутність соціально-педагогічної технології розвитку соціальності дітей підліткового віку в дитячих громадських об'єднаннях полягає в поетапному здійсненні соціально-педагогічної діяльності. Ґрунтується вона на законах навчання, виховання і розвитку особистості та гарантує відносно досягнення передбачуваного результату; містить обґрунтування (опис) етапів, визначення мети, принципів, змісту діяльності соціального педагога, змісту діяльності підлітків - членів об'єднання, особливості реалізації дій, операцій, процедур, а також вибір оптимальних методів, засобів, організаційних форм для їх ефективного виконання з подальшою координацією у роботі з групою (колективом), яка забезпечує досягнення прогнозованого результату - підвищення рівня соціальності дітей підліткового віку в умовах дитячого громадського об'єднання.

Модель технології створювалася з огляду на те, що в соціально-педагогічній технології виділяють етапи: підготовчий; безпосередньої діяльності; результативний [2].

Загальна мета технології - розвиток соціальності - передбачає визначення конкретних завдань, які найбільш повно розкриють зміст соціально-педаго-

гічної діяльності: 1) формування стійкого усвідомлення цінності людини, сім'ї, колективу, різних соціально-вікових груп, нації, людства; любові, добра; 2) поглиблення знань щодо сутності: милосердя, альтруїзму, гуманності, толерантності, соціальної відповідальності, соціальної активності, емпатії; 3) розвиток соціальних якостей (милосердя, альтруїзм, гуманність, толерантність, соціальна відповідальність, соціальна активність, емпатія); 4) вироблення потреби у вираженні співчуття, людино- та миро-любства, нетерпимості до проявів приниження, зневаги; 5) сприяння засвоєнню та розумінню знань соціальних норм, правил поведінки, способів регуляції та корекції взаємин з однолітками, дітьми молодшого віку, дорослими і людьми похилого віку із урахуванням милосердних, альтруїстичних і гуманних проявів (уміння вибачити, поступитися, поспівчувати, зрозуміти, допомогти тощо); 6) застосування цих знань на практиці; 7) розвиток навичок захищати власні інтереси й інтереси інших, бути готовим до дискусії та спілкування, вміння конструктивно вирішувати конфліктні ситуації; 8) профілактика асоціальної поведінки, геймоманії та хімічної залежності; 9) сприяння умінню самостійно відтворювати, закріплювати, вдосконалювати та поширювати набуті знання, уміння і навички позитивної соціальної поведінки (позитивні соціальні дії, взаємодії, навички спілкування); 10) створення умов для самоутвердження та самоактуалізації; 11) гуманізація стосунків у колективі дитячого громадського об'єднання, активізація виховної діяльності на внутрішньому та зовнішньому рівнях об'єднання для розвитку соціальності; 12) зміцнення міжпоколінних зв'язків; 13) налагодження зв'язків з інститутами та представниками соціуму задля досягнення поставленої мети.

Запропонована технологія розрахована на 1-5 років і передбачає доопрацювання змісту діяльності залежно від результатів діагностування дітей підліткового віку - членів об'єднань, наслідків реалізації етапів. Такий підхід забезпечує її постійне вдосконалення, відмову від неефективних способів досягнення мети, застосування нових ідей і новітніх досягнень передового соціально-педагогічного досвіду.

Сутність технології полягає у вирішенні головних завдань соціального виховання у виховному процесі дитячого громадського об'єднання для активізації його внутрішнього та зовнішнього рівнів з метою формування соціальності дітей підліткового віку, які є членами об'єднання.

Гіпотеза: впровадження в діяльність дитячого громадського об'єднання технології розвитку соціальності сприятиме підвищенню рівнів розвитку соціальності підлітків - членів спілки.

Об'єкт - діти підліткового віку - члени об'єднань (учні 5-11 класів).

Суб'єкт - соціальний педагог, керівний актив (педагог-організатор, заступники директорів з виховної роботи, класні керівники).

Ініціативно-творча група - представники соціальних служб, медичних закладів, органів внутрішніх справ, інтернатів, пансіонату для людей похилого віку, дошкільних закладів, волонтери, дитячі та молодіжні громадські організації, релігійні установи та інші структури, з якими координується діяльність.

Принципами реалізації технології визначено: добровільність, інтерес, активність, демократизація та гуманізація, співпраця, колективність, системність, природовідповідність, культуровідповідність та інтеркультурність, соціальна спрямованість, інтенсивність.

Технологія складається з трьох послідовних етапів: підготовчий, реалізаційний, діагностико-аналітико-коригувальний.

На підготовчому етапі реалізації технології розвитку соціальності дітей підліткового віку в дитячих громадських об'єднаннях здійснюються: підбір діагностичного матеріалу; діагностика сформованості соціально-виховного середовища дитячого громадського об'єднання згідно з визначеними виховними сферами (самоврядування, навчання, традиції, соціально спрямована діяльність) та рівнем соціальності (згідно з визначеними критеріями та показниками); проводиться попередня робота з керівним активом (заступниками директорів з виховної роботи, класними керівниками, педагогами-організаторами); проектується і планується власна практична діяльність (спрямування сфер виховного впливу на розвиток соціальності: вибір форм, методів, засобів, попереднє планування колективних творчих справ) та здійснюється підготовка до її реалізації; налагоджуються зв'язки з інститутами соціуму, які братимуть участь у реалізації технології; закладається матеріальна база та залучаються спонсори (якщо у цьому є потреба).

На реалізаційному етапі технології розвитку соціальності дітей підліткового віку в дитячих громадських об'єднаннях передбачається: проведення зборів колективу об'єднання, планування, підготовка та реалізація колективних творчих справ та заходів (за методикою І.Іванова) для соціально-вікових груп, започаткування традицій, що сприяють виконанню завдань технології та враховують численні зв'язки дитячого громадського об'єднання з соціумом; упровадження курсу "Крок за кроком до соціальності" з використанням інтерактивних методів (диспути, рольові ігри тощо); функціонування клубу "МАГ" на базі загальноосвітнього закладу (якщо дитяче громадське об'єднання функціонує на базі школи); консультативного пункту; під-

готовка членів об'єднання до добровільної діяльності з профілактики нарко-, хімічної залежності, ВІЛ-СНІД; геймоманії за методом "рівний-рівному"; розробки та реалізації соціальних проєктів; засідання організаційного складу (соціальний педагог, керівний актив, педагоги-предметники, представники інших установ, що співпрацюють у межах технології) задля обговорення впливів запланованих заходів на розвиток соціальності підлітків, коригування окремих складових етапу; співпраця з інститутами соціуму та залучення до співпраці осіб різного віку та соціального статусу відповідно до налагоджених зв'язків.

На діагностико-аналітико-коригувальному етапі технології розвитку соціальності дітей підліткового віку в дитячих громадських об'єднаннях здійснюється: аналіз та оцінювання результатів упровадження технології з використанням методів математичної обробки; корекція та планування роботи на наступний рік у межах технології; розробка методичних рекомендацій з підвищення рівня соціальності підлітків в дитячих громадських об'єднаннях.

Необхідним компонентом кожного з етапів технології розвитку соціальності є: зміст діяльності соціального педагога, зміст діяльності підлітків, форми, методи, засоби, умови. Визначення цих компонентів етапів сприятиме досягненню поставленої мети - ефективному розвитку соціальності членів спілки.

Соціально-педагогічна діяльність в межах технології відбувається: на внутрішньому рівні об'єднання (діагностика, підготовка керівного активу, спрямування сфер виховного впливу на розвиток соціальності: вибір форм, методів, засобів, згідно з визначеними сферами) та зовнішньому (налагодження соціальних зв'язків). На всіх етапах технології соціальний педагог координує та скерує соціально-педагогічну діяльність на внутрішньому та зовнішньому рівнях.

Створена модель соціально-виховного середовища дитячого громадського об'єднання (рис. 1) стала підґрунтям для розробки та реалізації технології, яка передбачає удосконалення діяльності з розвитку соціальності дітей підліткового віку в дитячих громадських об'єднаннях.



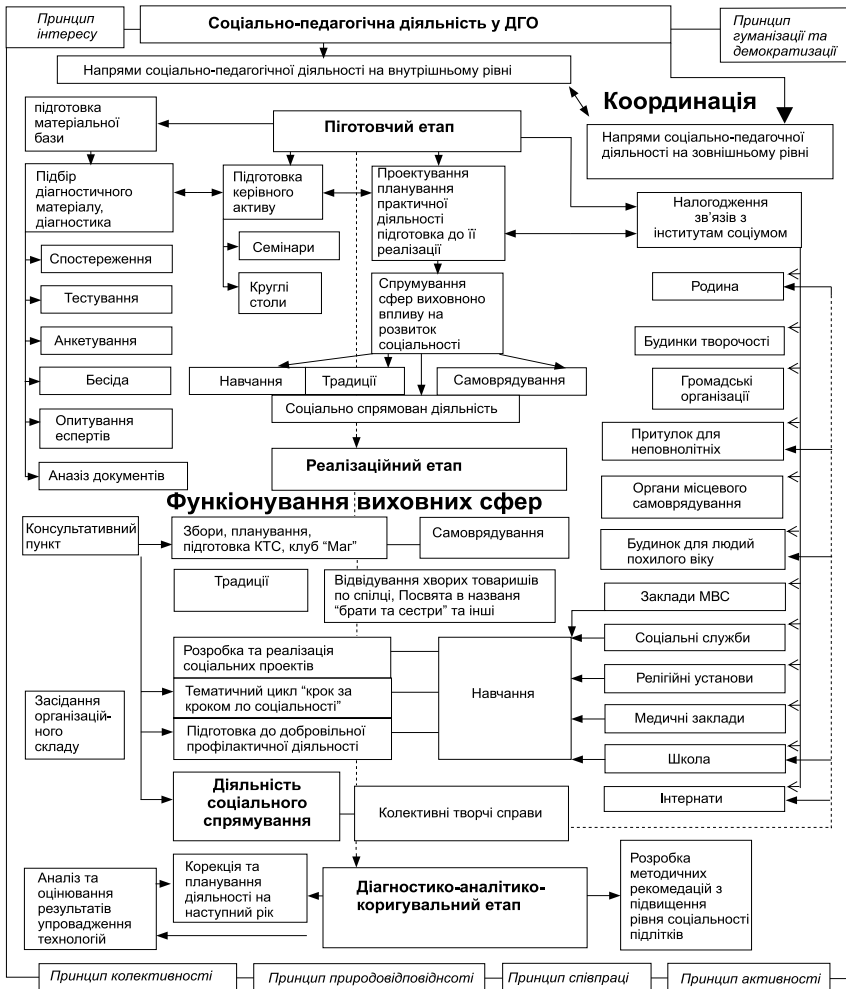


**Рис. 1. Схема соціально-виховного середовища дитячого громадського об'єднання**

Отже, модель технології розвитку соціальності дітей підліткового віку в дитячих громадських об'єднаннях має такий вигляд (рис. 2).

У процесі експериментальної роботи з упровадження технології розвитку соціальності дітей підліткового віку в діяльність дитячих громадських об'єднань, що функціонують на базі загальноосвітніх закладів, дійшли таких висновків:

1. За результатами констатувального експерименту підлітки-члени спілки, яких умовно було поділено на дві групи (11-13 років та 14-16 років з метою простежити динаміку формування соціальності у молодших та старших підлітків), мають деякі відмінності у сформованості соціальності.



**Рис. 2. Модель технології розвитку соціальності підлітків в дитячому громадському об'єднанні**

Загальні рівні соціальності у контрольних та експериментальних групах (у%) за трьома критеріями (ціннісно-когнітивний, емоційно-вольовий, соці-

ально-поведінковий) розділились так: група 11-13 років (1Е, 1К): 1Е 11,79% (ВР), 1К 10,79% (ВР); 1Е 33,52% (СР), 1К 35,04% (СР); 1Е 54,58% (НР), 1К 54,18% (НР); група 14-16 років (2Е, 2К): 2Е 18,2% (ВР), 2К 16,4% (ВР); 2Е 38,44% (СР), 2К 39,87% (СР); 2Е 47,82% (НР), 2К 46,5% (НР).

2. Під час діагностики соціально-виховного середовища дитячих громадських об'єднань з'ясовано, що відсутні: технологія соціального виховання у зазначених соціальних інститутах, спрямованість виховних сфер на розвиток соціальності, належна підготовка керівного активу до зазначеного виду діяльності; не приділяється достатня увага налагодженню соціальних зв'язків з представниками та інститутами соціуму, наявна їх обмеженість.

3. Розвитку соціальності дітей підліткового віку в дитячих громадських об'єднаннях сприяють: інтенсивна активно-творча участь у колективних творчих справах соціального спрямування, зустрічі з цікавими авторитетними людьми в межах тематичного циклу: "Крок за кроком до соціальності" з використанням нетрадиційних форм їх проведення, врахування інтересів, побажань дітей щодо наступних зустрічей, зворотної зв'язок з дітьми, спілкування з різними соціально-віковими групами людей під час реалізації колективних творчих справ соціального спрямування, стимулювання підлітків до творчого пошуку засобів розв'язання кожної проблеми, звернення до емоційно-почуттєвої сфери, бажання робити добро іншій людині.

4. Після завершення формувального етапу експерименту істотно підвищилися рівні соціальності підлітків у експериментальних групах за ціннісно-когнітивним, емоційно-вольовим та соціально-поведінковим критеріями і відповідними до них показниками. На підставі отриманих даних констатуючого й формуючого експериментів можемо констатувати, що: в експериментальній групі дітей віком 11-13 років за першим критерієм (ціннісно-когнітивний) кількість підлітків на високому рівні (ВР) збільшилася на 24,32%; середньому (СР) на 26,4%; низькому (НР) зменшилася на 50,77%. За другим критерієм (емоційно-вольовий) кількість підлітків на ВР збільшилася на 23,46%; СР 23,93%; на НР зменшилася на 47,49%. За третім критерієм (соціально-поведінковий) кількість підлітків на ВР збільшилася на 28,08%; на СР 16,46%; на НР зменшилася на 44,43%. В експериментальній групі дітей віком 14-16 років за першим критерієм кількість підлітків на ВР збільшилася на 22,2%; СР 16,89%; на НР зменшилася на 38,93%. За другим критерієм кількість підлітків на ВР збільшилася на 18,37%; СР 16,97%; на НР зменшилася на 35,31%. За третім критерієм кількість підлітків на ВР збільшилася на 22,81%; СР 17,28%; на НР зменшилася на 40,25%.

5. Істотного зростання показників у контрольних групах не спостерігалось. У контрольній групі дітей віком 11-13 років кількість підлітків за першим критерієм на ВР збільшилась лише на 6%; СР 7%; на НР зменшилась на 12,4%. За другим критерієм кількість підлітків на ВР збільшилась на 6,36%; СР 7,14%; на НР зменшилась на 13,55%. За третім критерієм кількість підлітків на ВР збільшилась на 4,87%; СР 6,82; на НР зменшилась на 11,8%. У контрольній групі дітей віком 14-16 років за першим критерієм кількість підлітків на ВР була збільшилась на 5,3%; СР 6,36%; на НР зменшилась на 11,47%. За другим критерієм кількість підлітків на ВР збільшилась на 6,2%; СР 6,83%; на НР зменшилась на 12,97%. За третім критерієм кількість підлітків на ВР збільшилась на 4,53%; СР ,68%; на НР зменшилась на 11,1%.

6. Результати експерименту свідчать, що поетапне здійснення соціально-виховного процесу, зокрема підготовка керівного активу, попереднє планування діяльності, спрямування виховних сфер дитячого громадського об'єднання (самоврядування, традиції, навчання, соціально спрямована діяльність), доцільний підбір форм, методів, засобів соціального виховання, запрошення людей, відповідно до налагоджених соціальних зв'язків, консолідація спільних зусиль для розвитку соціальності молодого покоління, постійна координація, контроль та зворотній зв'язок з дітьми, активізація та інтенсифікація діяльності, планування, обговорення її результатів створюють умови для підвищення ефективності розвитку соціальності підлітків - членів об'єднань.

7. Для забезпечення успішної роботи з розвитку соціальності підлітків - членів спілки доцільними будуть такі педагогічні умови: урахування інтересів дітей, їхніх потреб, рівнів соціальної вихованості; добровільна участь дитини; інтенсивність діяльності; активна, творча участь у плануванні, підготовці та виконанні різноманітних справ соціального спрямування; звернення до почуттєво-вольової сфери дітей (висловлення поглядів, переживань), заповнення "Щоденника добрих справ"; доброзичливість; опора на позитивний досвід; повага до дитячої особистості; консолідація та координація впливів на зовнішньому та внутрішньому рівнях об'єднання; різноманітність зв'язків з представниками й інститутами соціуму та співпраця з ними; пошукова аналітична робота дітей; матеріальне забезпечення (апаратура, відеоматеріали, слайди, костюми, приміщення для проведення зборів, зустрічей з представниками соціуму, штабу клубу; підготовка керівного активу; залучення дітей до національної культури; гуманізація і демократизація соціально-виховного процесу; урахування вікових особливостей вихованців; використання інтерактивних форм.

Таким чином, підвищення рівня соціальності підлітків експериментальних груп дитячих громадських об'єднань за період експериментальної роботи свідчить про ефективність, доцільність та необхідність подальшого застосування розробленої технології у процесі розвитку соціальності підлітків у дитячих громадських об'єднаннях.

**Література:**

1. *Поліщук Ю.Й.* Соціально-педагогічна діяльність сучасних громадських молодіжних об'єднань в Україні: Дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.05. - Тернопіль, 2005. - 444 с.
2. *Технологии социальной работы: Учеб. под общ. ред. проф. Е.И. Холостовой.* - М.: ИНФРА-М, 2001. - 400 с.
3. *Харченко С.Я.* Соціально-педагогічні технології: Навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закладів - С.Я. Харченко, Н.П. Краснова, Л.П. Харченко. - Луганськ, 2005. - С. 256-262.

## **Виховні можливості дитячих об'єднань у підготовці дитини до життя в суспільстві**

Однією з найважливіших соціальних потреб людини є потреба і прагнення людини ствердити себе в очах оточуючих людей, а також у суспільстві та власній думці, продемонструвати себе в позитивному образі, набути визнання та почуття особистісної значущості. Надзвичайно важлива та актуальна ця проблема для підлітків, молоді. Проте школа та сім'я в сучасному українському суспільстві не завжди, а часто-густо і взагалі не опікуються саме цими проблемами. Дитячі громадські організації надають дитині можливість зреалізувати цю потребу.

В.Лебединський, Л.Алієва, М.Басов, М.Богуславський, А.Кирпичник, В.Кудинов, Т.Ромм, І.Руденко та інші дослідники дитячого руху визначили, що дитячі формування взаємодіють з соціальним середовищем з одного боку, а з іншого є важливим засобом розвитку особистості підлітка.

Ціннісні орієнтації особистості в НСОУ Пласт, дитячих організаціях ФДО України формуються внаслідок взаємодії її особистісних потреб із цінностями соціального оточення і впливають на рівень соціальної компетентності дітей та молоді.

Саме особистість, котра вміє орієнтуватися на власний досвід, цінності, усвідомлює свої прагнення, розширює можливості, може успішно адаптуватися в сучасному світі швидкоплинних подій, відповідає його вимогам. У ситуації, коли зміна соціальних умов, економічні кризи, культурні парадокси вибивають ґрунт з-під ніг людини, єдине, що залишається в неї, - вона сама. Життя потребує від особистості постійного творення чогось нового, творчість стає гарантом життєвого успіху. Головний проєкт у житті - проєкт власного життя.

Дитячі об'єднання в цьому сенсі є тим виховним полем, де дитина може спробувати свої сили, впевнитися в своїй соціальній компетентності.

Ціннісне ставлення до суспільства вивчалось нами через якість людини - суспільність, здатність бути членом спільноти. Ми досліджували суспільність за такими показниками:

- уявлення про оточуючий світ і себе як суб'єкта взаємодії із світом;
- присвоєння цінностей суспільства, самореалізація в дитячій групі та вибудовування особистісних смислів;

- засвоєння та інтеріоризація соціальних установок, соціально відповідальна поведінка, формування досвіду міжособистісної соціальної взаємодії.

Загалом ієрархія духовних цінностей сучасних дітей має такий вигляд: правда (72,5%), свобода (45%), милосердя (39,1%), дружба (30,4%), піклування (30,4%), доброта (27,5%), щастя (18,8%), що вказує на позитивну спрямованість ціннісних орієнтацій юних громадян України.

Спроба визначити сутність громадянського суспільства виявилась неоднозначною:

- 31,7% вважають, що це суспільство, в якому інтереси громадян визначає і задовольняє держава;

- 27% впевнені, що закони приймаються за участю громадських організацій та об'єднань;

- 20,6% визнають, що всі права та свободи громадян визначаються стандартами;

- 17,5% думають, що інтереси громадян відстоює широка мережа громадських об'єднань;

- 15,8% стверджують, що державна влада сама визначає, які закони потрібні людям;

- 11,1% гадають, що громадяни через мережу громадських організацій контролюють дії владних структур.

Результати дослідження вказують на необхідність посилення інформованості дітей та підлітків про сутність суспільства, про діючі громадські об'єднання та їх роль в становленні громадянського суспільства, про можливі шляхи та засоби самоорганізації суспільно значимої громадської активності, зокрема дитячої.

Дослідження показало, що діти готові сприйняти як дорослих, так і інших дітей в дитячому об'єднанні в різних ситуаціях та ролях. Перш за все вони хочуть, щоб дорослий виконував роль старшого товариша, який при потребі допомагає, проте в справі та рішення не втручається (40,2%). Дорослий повинен виступати рівноправним членом об'єднання і робити все разом з дітьми (34,7%).

Існуюче в наш час скептичне відношення до ціннісних ставлень підлітків не отримало підтвердження в нашому дослідженні. На завдання анкети продовжити речення "Гуманістичні цінності - це ..." опитувані відповіли в такому відсотковому співвідношенні:

- 55,5 % - ... ціннісне ставлення до себе, до інших людей, до Батьківщини, до природи;

- 17,5 % - ... усвідомлення своїх прав і свобод та вміння їх захистити;
- 15,8 % - ... відповідальність, доброта, совіслівість;
- 7,9 % - ... сумлінне ставлення до своїх обов'язків;
- 6,3 % - ....не знаю.

Результати дослідження дають можливість вважати, що сучасні дитячі об'єднання несуть в своїй діяльності певний виховний потенціал, який спрямований на соціально значимі цілі. Виявлена пріоритетність в системі цінностей сучасного підлітка любові до Батьківщини, доброти, відповідальності за свої вчинки, турботи про інших, порядності - є базовою умовою для забезпечення подальшого розвитку дитячих громадських об'єднань.

Можна стверджувати, що дитячі об'єднання виступають проміжною ланкою між дитиною і суспільством, дають можливість їй успішно соціалізуватися. Дитячі громадські об'єднання охоплюють ту частину життєвого простору дитини, через яку лежить її шлях у суспільство.

Оцінюючи можливості підлітків у контексті вміння виявляти різні форми активності, з нашої точки зору важливим є не стільки фіксація кожної з них, скільки виявлення загальної тенденції, схильності, прагнення, намагання діяти самостійно в різних сферах життя та видах діяльності. Формування соціально компетентної особистості здійснюється в процесі розвитку відносин. Об'єктивна включеність у систему відносин завжди відбивається суб'єктивно. Відображення виражається у ході конкретної діяльності і відносин даної особистості з оточуючими людьми. Відносини людей до зовнішнього світу існують тільки через їхні відносини один до одного. Саме головне полягає в тому, що розкриття взаємозв'язку різних форм відносин з якісним перетворенням особистості дозволить наблизитися до закономірностей її формування.

Принцип концентрації виховання на розвитку соціальної та культурної особистості передбачає, що стратегія і тактика виховання мають бути спрямовані на допомогу дитині, підлітку у засвоєнні соціокультурного досвіду та вільному самовизначенні у соціальному оточенні

Основна ідея і мета виховання з точки зору психології - розкріпачення спонтанності, а основний механізм - креативність, тобто творчість, спрямована на власне життя. Цей висновок можна сформулювати так: життєтворчість неможлива без володіння дитиною своїми життєвими ролями, а життєві ролі дитини найкраще реалізуються у життєтворчості таборування. Розглянемо досвід виховання в ПЛАСТі.

Перебування у пластових таборах і є тим шансом, що дозволяє розкріпачити спонтанність та творити власне життя. За влучним висловом



Ю.Старосольського "Пласт змагає до того, щоб дати суспільності громадян, здібних до життєвої боротьби, і через те успішніших, корисніших, щасливіших. Пласт робить для цього те, що можна зробити для молодої людини юнацького віку. Він доповнює дім і школу, даючи всесторонню зручність і швидкість інтелігенції. Але він не виховує "всезнайків", що знають усе - та зле. Він хоче виховати тільки практичну людину, що вміє порадити собі в кожних умовах, маючи багато практичного знання; далі розвиває ручну справність, тобто вмільсть зробити все потрібне, до чого йому прийдеться взятись, а при тому винахідливість і порадиність; в кінці - швидко інтелігенцію, тобто вмільсть помічати життя, події, речі, витягати правильні висновки з даних обставин, скоро комбінувати, орієнтуватись в околиці чи ситуації. Всі ці прикмети дають перевагу в житті. Вони творять, сказати б, практичну сторінку пластової готовності [5, с. 30]. У Пласті всі ці заняття в межах гри, забави . "Але в пластунів є свідомість корисності зручності й швидкості не тільки в грі. Вони знають, що це теж частина їх пластової готовності - бути корисною людиною для себе й других" [5, с. 32]

Визначивши динаміку прагнень, бажань, мотивів поведінки пластунів, ми можемо говорити про створення умов ефективної організації процесу соціального становлення особистості.

Ми виділяємо три рівні динаміки: для першого характерні прості суто інформативні знання підлітків, пластунів про зміст суспільно-моральних вимог, без систематичної реалізації їх у діяльності. Другий рівень припускає не тільки знання, але й розуміння їхнього соціально-особистісного значення. Разом з тим, ці норми і вимоги не стали ще потребами, мотивами і переконаннями молоді. І третій рівень - коли норми і потреби, усвідомлені підлітками, пластунами як особистісно значущі, стали їх переконаннями, стимулюючи відповідну стійку поведінку.

При відстеженні результатів виховання головний прояв ефективності цього процесу нами бачиться в тому способі, яким регулюється поведінка пластунів. Таке регулювання може бути зовнішнім (соціальні норми-вимоги, суспільна думка, пластовий закон тощо) і внутрішнім (моральна свідомість особистості і добровільність поведінки). Результати дослідження показують переважання зовнішнього регулювання в Пласті.

Соціальна вимога дає загальний для всіх людей напрям, загальну орієнтацію поведінки. Вона спонукає людину самостійно конкретизувати моральну вимогу згідно з життєвими ситуаціями.

Моральна вимога припускає самостійність, ініціативу індивіда, має на ува-

зі його особисту моральну відповідальність за свої справи і вчинки.

Процес переходу зовнішнього регулювання у внутрішнє забезпечує свідому позицію і діяльність особистості, її моральну відповідальність за свої справи і вчинки в соціумі. Звідси можливе вивчення результатів спрямованої соціалізації в Пласті через вихованість, тобто моральні якості, що відбивають систему соціальних відносин підлітка (до суспільства, праці, людей, самого себе).

Здатність до самоорганізації діяльності і саморегуляції поведінки - основна ознака просування пластуна - підлітка у своєму соціальному розвитку. Обсяг "самостійності" дозволяє судити про рівень його адаптації та інтеграції в соціум. На фактори, що обумовлюють рівень вихованості, впливають особливості взаємодії суб'єктів виховання. Здатність суб'єктів спонукати підлітка до саморегуляції поведінки, що відповідає загальнолюдським гуманним цінностям, - головна умова ефективного процесу становлення особистості.

Основними показниками цього процесу у Пласті є:

- вихованість скаутів (спрямованість особистості, мотиви поведінки, ступінь сформованості соціально значимих і індивідуальних якостей, властивостей особистості, моральні цінності та орієнтації) ;
- рівень соціального становлення дітей (соціальна адаптація, соціальна активність, соціальна стійкість);
- відносини між учасниками виховного процесу (між пластунами і виховниками, батьками і дітьми, між пластунами, між виховниками);
- рівень самоврядування в Пласті тощо.

Зростання названих параметрів буде свідчити про ефективність соціально-виховної діяльності по формуванню соціально зрілої особистості.

Сформованість даної якості виявляється як у здатності позитивної зміни навколишнього середовища (реальний внесок у соціальну роботу, у збереження і поліпшення природного середовища), так і в зміні самих учасників цієї діяльності, у рівні їх загальної та екологічної культури, у сукупності їх відносин до тієї чи іншої справи, до навколишнього, до себе, до природи, до людей. Тобто у особистості, як показало наше дослідження, змінюються соціально-психологічні установки, відношення до різноманітних справ у своєму соціумі, усвідомлена участь у соціальній діяльності; збагачується мотиваційна структура діяльності ; зростає динаміка реального відношення дитини до різноманітної діяльності в найближчому соціальному оточенні (визначається по таких основних позиціях як цілеспрямованість, ретельність, самостійність, сумлінність, дбайливе відношення до засобів праці, здатність до творчого виконання трудових завдань); розширюється спектр виконуваних справ, підвищу-

ється соціальна відповідальність за стан справ. Висока результативність діяльності підвищує рівень задоволеності своєю участю у пластових справах.

Результати роботи підтверджують ефективність запропонованої виховної методи Пласту. Хоча проведення дослідження ускладнюється сучасними умовами соціуму і можливістю отримати достовірні, експериментально перевірені результати.

Базові якості особистості, що є показником (одним з) компетентності дитини - самостійність, працелюбність, людяність, самолюбність, спостережливість, відповідальність, розсудливість, справедливість, самовладання, креативність визначені О.Кононко у Коментарі до базового компонента дошкільної освіти в Україні [2]. Там же читаємо визначення: "Життєво компетентною слід вважати дитину, яка домірна вимогам життя, адекватно поводить себе в різноманітних життєвих ситуаціях, виступає активним суб'єктом життєдіяльності, проявляє своє "Я" у різних сферах життя, володіє набором базових якостей, характеризується зрілими (віковими) формами основних видів діяльності. Вона знає, може, хоче і адекватно вчиняє. Сфера життєдіяльності "Люди" формує соціальну компетентність: навички відповідної поведінки, свідоме ставлення до себе як до рівної з іншими людьми особистості, інтерес до людей та спілкування з ними, готовність сприймати соціальний досвід, співпереживання, співчуття, бажання пізнавати людей, робити добро [2, с. 158]. Пластова громада є для пластуна тією спільнотою, де він тренується до суспільного життя, вперше приміряє на себе соціальні ролі. Пластова гра є певною мірою аналогією суспільного життя, тому риси характеру, надбані у грі, застосовуються пізніше в особистому та громадському житті. Пластова життя виховує. Воно формує соціальну компетентність, просоціальну мотивацію в його гуртку, курені й цілому уладі. Це пояснюється тим, що форми суспільної організації і внутрішній її сенс збережені в пластовій громаді. Ю.Старосольський пояснює це тим, що "новак", юнак літами служби в Пласті, пізнає й відчуває відношення одиниці до гуртка. Він пзривикає бачити в гуртку цю вищу одиницю над собою; він думає категоріями гуртка, живе гуртковими амбіціями і несе відповідальність за успіх гуртка. В нього виробляється відчуття: гурток - це я, а я - це гурток. А над гуртком - як спільна амбіція, стоїть свій курінь, свій улад, а далі - як завершення - свій народ" [5, с. 32].

У Пласті юнацтво виконує ряд суспільних завдань та обов'язків. "Тренінг звичайного громадянина" - члена пластового гуртка, через відповідального на своєму пості - гурткового діловода, скарбника, писаря і т.д. аж до вищих пластових посад відбувається систематично, відповідально та зважено. Важливим

елементом соціального становлення пластуна є ідея щоденного доброго діла, що має стати одною з перших "сильних звичок" юнака. Пластуна вчать допомогти першому, за доброю волею, не тільки ділом, а й знаннями. Пластова метода називає це пластовою готовністю, а по суті це виховання громадянина. Пластова готовність розглядається як реальна спроможність допомогти в поєднанні з моральною стороною - доброю волею, цю допомогу надати. За тлумаченням Ю.Старосольського: "... здоров'я й сила, зручність і швидкість, навіть характер - це все спроможність, здібність, вміння: а власне суспільний смисл є цю моральною сторінкою, рушійною силою, що дає почин, зміст і напрям пластовій готовності" [5, с. 33]. Пластова діяльність знаходить своє відображення у вигляді пластових проб, це є поступова індивідуальна підготовка як духовна, так і практична ( знання, навички тощо) для досягнення вищого ступеня пластовості.

Дослідники підліткового віку відмічають, що спілкування, а не навчальна діяльність, виступає в цьому віці у якості ведучого виду діяльності. Тому варто чекати, що найбільш значущі психологічні зміни в підлітковому віці мають відбуватися у особистісній, а не інтелектуальній сфері. У якості однієї з головних соціальних норм в цьому віці виступає "діва емпатія", тобто співчуття, співпереживання людині, що супроводжується наданням йому реальної та ефективної практичної допомоги. Варто очікувати, вважає І.Алгуніна, що для багатьох підлітків вартісними будуть успіхи, досягнуті у тих видах діяльності, що пов'язані з ризиком [1]. Крім того, в мотивах та мотиваціях афіліації підлітки будуть намагатися стати членами одних і тих же привабливих для них соціальних груп, причому самі ці групи по мірі їх відносної привабливості сутнісно між собою не будуть відрізнятися по таким ознакам як цінності, інтереси, цілі, культура поведінки. Що стосується мотивації просоціальної поведінки, то в цій сфері у підлітків варто очікувати ще більшого просування вперед, аніж в розвитку мотивації досягнення успіхів та мотивації афіліації. Ми маємо на увазі особливу чуттєвість підлітків до справедливості, порядності, щедрості, доброти та іншим подібним якостям особистості, які проявляються у сфері людських відносин. Відповідно, диференційованим буде і вибір підлітками тих людей, з якими варто і не варто встановлювати гарні людські відносини.

Описані проблеми мотивації просоціальної поведінки підлітків пояснюють певною мірою тяжіння дітей до Пласту в цьому віці, тяжіння до пригод під час таборування, тяжіння до спілкування з виховниками, що проявляють щире зацікавленість у спілкуванні з пластунами, адже і діти і виховники приходять

у Пласт добровільно з власної доброї волі, тяжіння до ровесників і бажання стати значущими для них. Тільки люди, які поводять себе як люди по відношенню до своїх вихованців, спроможні вирішити найважливіші проблеми виховання дитини у надскладних сучасних умовах. Якщо описати ті установки, які ефективно допомагають виховнику, то це перш за все щирість фасилітатора, намагання бути людиною, переживати думки та почуття моменту, що відбувається. Ця щирість, істинність включає в себе схвалення, турботу, довіру до вихованця - саме тоді виникає атмосфера, що сприяє вихованню. На превеликий жаль саме цим часто нехтують виховники і тоді процес виховання стає формальним та неефективним.

Досконалі виховники надають пластунам свободу і можливість вчитися життю і що, найважливіше, - вчать разом з ними. Саме така позиція виховника може створити виховне поле для виховання самостійних громадян, здатних конструктивно існувати в калейдоскопі світу, що змінюється.

Результати дослідження дають можливість зробити певні висновки. Умовою найбільш повної реалізації виховних можливостей дитячих об'єднань у підготовці дитини до життя в суспільстві має бути спеціально організований педагогічний процес, що створює виховне поле, яке дозволяє дитині досягти як характеристик макросоціальності (формування знань, умінь соціально схвальної поведінки, набуття досвіду такої поведінки, допомога у вирішенні задач соціального функціонування), так і характеристик мікросоціальності (здатності дитини бути суб'єктом соціальних відносин, самореалізація своєї індивідуальності у реальних соціальних умовах, допомога у набутті індивідуального соціального самовизначення) [4]. Пошук гармонізації відносин між дитиною та її соціальним оточенням у дитячих організаціях буде темою подальших наукових досліджень

Результати дослідження, описані в статті, дають можливість вважати, що сучасні дитячі об'єднання несуть в своїй діяльності певний виховний потенціал, який спрямований на соціально значимі цілі. Виявлена пріоритетність в системі цінностей сучасного підлітка любові до Батьківщини, доброти, відповідальності за свої вчинки, турботи про інших, порядності - є базовою умовою для забезпечення подальшого розвитку дитячих громадських об'єднань.

Можна стверджувати, що дитячі об'єднання виступають проміжною ланкою між дитиною і суспільством, дають можливість їй успішно соціалізуватися. Дитячі громадські об'єднання охоплюють ту частину життєвого простору дитини, через яку лежить її шлях у суспільство.

**Література:**

1. *Алтуїна І.* Мотиви та мотивація соціальної поведінки дітей. (формування та розвиток). - М., 2006.
2. *Кононко О.* Коментарі до базового компонента дошкільної освіти в Україні. - К., 2004.
3. *Охрімчук Р., Шелестова Л., Кравченко О.* Концепція дитячого руху в Україні // Шкільний світ. - 2006. - №48,.
4. *Ромм Т.* Социальное воспитание: эволюция теоретических образов. - Новосибирск: Наука, 2007.
5. *Сохань Л., Єрмаков І.* Життєва компетентність у технології життєздійснення - К., 2001.
6. *Старосольський Ю.* Велика гра. - Львів, 2005.
7. *Тисовський О.* Життя в Пласті. - Львів, 2001.

## **Напрямки та зміст проектної діяльності українських громадських організацій, які працюють в інтересах дітей**

Українські неурядові організації є активними суб'єктами соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю, не зважаючи на той факт, що переважна більшість з них була створена лише протягом останнього десятиліття. За активної участі неурядових організацій вирішуються такі важливі для суспільства питання як захист найбільш вразливих категорій дітей, покращення охорони дитинства та материнства, профілактика негативних явищ серед неповнолітніх, організація дозвілля, розробка та впровадження нових освітніх технологій тощо.

Окремі аспекти соціально-педагогічної діяльності неурядових організацій розглянуті в роботах українських вчених М.Р.Баяновської, О.В.Безпалько, Ю.В.Жданович, Ю.Й.Поліщука [1; 2; 3; 4] та інших, але проведений нами аналіз літератури засвідчує, що соціально-педагогічна робота вітчизняних неурядових організацій ще не стала предметом ґрунтовного наукового дослідження. Тому мета статті полягає в узагальненні напрямів проектної діяльності українських неурядових організацій, які працюють в інтересах дітей. Перш ніж перейти до аналізу діяльності таких організацій зупинимось детальніше на деяких кількісних характеристиках, пов'язаних із діяльністю неурядових організацій в Україні.

Число недержавних організацій в Україні постійно і стрімко зростає з початку дев'яностих років. Так, за даними Міністерства юстиції України в Україні було зареєстровано 1520 всеукраїнських громадських організацій та 443 міжнародні організації, крім того, органами юстиції на місцях легалізовано понад 22 000 місцевих об'єднань громадян та понад 4 тисячі місцевих благодійних організацій [7].

Залежно від території, на яку поширюється діяльність організацій, законодавство України вирізняє організації з місцевим, всеукраїнським та міжнародним статусом. Близько 85% недержавних організацій України зосереджена на рівні міст, районів та областей. 10% організацій працюють на всеукраїнському рівні, 5% організацій мають міжнародний статус [6].

Як і в інших країнах, найпоширенішим видом діяльності неурядових організацій в Україні є розробка та впровадження проектів, програм, спрямованих на вирішення проблем та задоволення потреб різних цільових груп. Контент-аналіз проектів українських неурядових організацій, які були реалізовані ними в інтересах дітей протягом 2003-2008 років, дав нам можливість виокремити пріоритетні напрями їхньої діяльності.

Протидія насильству. Проект "Життя без насильства" Всеукраїнського громадського центру "Волонтер" був спрямований на підвищення рівня поінформованості населення щодо проблеми насильства в сім'ї шляхом впровадження системи навчально-тренінгової роботи, а саме - створення Волонтерських тренінгових студій "Життя без насильства". У результаті проекту було створено тренінгові служби у м. Києві, Севастополі та Чернівцях, що дало змогу на рівні регіонів покращити роботу у сфері попередження насильства в сім'ї над дітьми, об'єднати зусилля державних структур і громадських організацій, підвищити фаховий рівень спеціалістів, які працюють у даному напрямку. Також було вироблено конкретні пропозиції щодо вдосконалення нормативно-правової бази у сфері попередження насильства в сім'ї.

Соціальна служба "Віфанія" впроваджує проект "Попередження домашнього насильства" зорієнтований на надання професійної соціальної допомоги жінкам та дітям, які стали його жертвами, та інформування громади про проблему. Для досягнення мети проекту було проведено тренінги для практиків соціальної сфери, розроблено плакати та буклети для потенційних жертв домашнього насильства, які були розміщені у жіночих консультаціях, відділках міліції та травмпунктах. Окрім цього, проведено інформаційні заняття для студентів, розроблено та впроваджено навчальний тренінг для школярів старших класів.

Молодіжна громадська організація "Дівочий клуб "Юнка" реалізовувала проект "Безпечний світ", котрий був спрямований на інформування населення про шляхи попередження та подолання побутового насильства. Зокрема, в рамках проекту було розроблено буклет-порадник для дітей про їхні права, проведено конкурс пам'ятної листівки "Захисти себе" та міської науково-практичної конференції "Безпечний світ".

Проект "Сім'я без насильства" мав на меті попередити насильство в сім'ї та зменшити прояви жорстокого ставлення до дітей в сільській місцевості. Виконавці проекту провели дослідження стану застосування Закону України "Про попередження насильства в сім'ї" на рівні Херсонської області. За результатами дослідження було проведено громадську доповідь з проблем по-



передження насильства в сім'ї та запропоновано рекомендації для органів влади щодо політики у цій сфері. Також було створено школу тренерів з питань попередження домашнього насильства. Для посадових осіб із сільської місцевості, причетних до впровадження політики щодо попередження насильства в сім'ї, були проведені навчальні семінари та тренінги [8].

**Залучення ресурсів громади та активізація її потенціалу.** В останні роки досить активно розвиваються проекти, спрямовані на залучення ресурсів громади до вирішення проблем дітей та сімей, які опинилися в кризових ситуаціях. Так, наприклад, соціальна служба "Віфанія" впроваджує проект "Залучення ресурсів громади", в рамках якого проводиться збір коштів для дітей та родин, котрі перебувають у складних життєвих обставинах. Результатом запровадження цього проекту стало: 3 родини-учасниці програми отримали щомісячну фінансову допомогу від українських спонсорів, понад 1200 примірників дитячих книг, розвиваючих альбомів та понад 200 розвиваючих іграшок було передано родинам-учасникам проекту та вихованцям 2 дитячих будинки, зібрано та передано більше 300 одиниць одягу родинам, які перебувають у матеріальній скруті.

Молодіжна організація "Нова генерація" впроваджувала проект "Долаючи байдужість: розвиток громадської активності старшокласників на рівні місцевої громади" з метою залучення юнаків та дівчат до вирішення локальних соціальних проблем. На першому етапі проекту у кожному районному центрі-учаснику проекту було представлено методiku соціального учнівського проектування, розроблено критерії відбору пілотних шкіл для участі в проекті. У подальшому було проведено навчання вчителів, активістів місцевих неурядових організацій у застосуванні методики соціального проектування в здійсненні громадянського виховання старшокласників, проведено навчання групи тренерів-консультантів з методики підготовки та впровадження соціального учнівського проекту, проведено тренінги для представників пілотних шкіл територіальної громади "Учнівський соціальний проект". На наступному етапі проекту у кожній школі було сформовано команду із 12-15 старшокласників, яка за допомогою вчителів, батьківського активу та консультантів проекту розробляла соціальний проект з вирішення локальної соціальної проблеми. Проблеми учні визначали самостійно на основі вивчення потреб. Для визначення проектів-переможців було проведено конкурс учнівських соціальних проектів. В результаті проведеної роботи були впроваджені наступні міні-проекти: "Інформаційна підтримка соціальних ініціатив: пропагування сімейних цінностей та запобігання соціальним кризам", "Дбаємо про нав-

колишнє середовище", "Молодь за збереження історичних місць і пам'яток Цюрупинська", "Благоустрій міського парку Слави", "Шкільний музей", "Гендерна культура молоді", "Здорове харчування" "Школярі за збереження історії", "Створення шкільного прес-центру" [8].

Благодійне товариство "Джерела" реалізувало проект "Активізація груп взаємодопомоги батьків для залучення ресурсів громади і розподілу допомоги інвалідам з розумовою відсталістю". Проект спрямований на впровадження механізму залучення коштів місцевих громад на забезпечення соціальних потреб сімей, які виховують дітей із розумовою відсталістю. В рамках проекту організація налагоджувала довгострокове партнерство з бізнес-структурами; розташовувала скриньки для збору коштів та організувала збір одягу, взуття, продуктів та засобів гігієни від організацій та пересічних громадян.

**Підтримка сімей і дітей, що опинились у складних життєвих обставинах.**

Проект "Крок до мети" - один із провідних проектів громадської організації "Родина для дітей". Діяльність проекту зорієнтована на виявлення потенційних прийомних батьків, проведення регулярних зібрань потенційних прийомних батьків, підняття рівня обізнаності потенційних прийомних батьків щодо форм сімейного влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, надання інформації, стосовно юридичних, психологічних та інших аспектів роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування; інформативну підтримку потенційних прийомних батьків на шляху оформлення документів [9].

Молодіжна громадська організація "Сучасний Формат" впроваджує довгостроковий соціальний проект для юнацтва "FreeDOM". Проект спрямований на формування механізмів соціальної підтримки дітей із малозабезпечених сімей, захисту їхніх прав та інтересів, сприяння їх становленню та особистісній самореалізації [10].

Соціальна служба "ВІфанія" впроваджує проект індивідуального супроводу та спонсорства, що спрямований на покращення якості життя дітей соціально вразливих груп. В рамках проекту визначаються родини, що знаходяться в ситуації ризику, а також діти, чиї біологічні родини могли б забрати їх з інтернатного закладу за умови надання професійної соціальної підтримки та фінансової допомоги. На початковому етапі здійснюється оцінювання потреб дитини та родини, після цього складається план втручання, здійснюється соціальний супровід родини та дитини та, у разі необхідності, надається фінансова допомога. Спеціалісти проекту також представляють інтереси дітей та їхніх батьків в державних установах та службах. Окрім цього, для працівників

інституційних закладів проводяться навчальні семінари з питань виховання дітей та догляду за ними.

**Організація дозвілля дітей та молоді.** Хмельницька громадська організація "Центр стратегічних ініціатив", спільно зі студентською соціальною службою волонтерів Хмельницького національного університету, виконує проект "Активне дозвілля в подарунок від студентів", котрий спрямований на покращення можливостей дозвілля дітей обласного притулку. В рамках проекту у притулку облаштовано бібліотеку, ігрову кімнату та кімнату для релаксації, а також постійно проводяться різноманітні розважальні заходи за участі волонтерів [11].

**Здоров'я дітей та молоді.** Молодіжна громадська організація "Студентське братство Львівщини" впроваджувала проект "Разом до здоров'я", спрямований на покращення репродуктивного здоров'я молоді. В рамках проекту було проведено тренінги для волонтерів, оздоровчо-спортивні табори, табір-експедицію "Молодь проти Сніду та наркоманії", створено відеофільми та виготовлено буклети, брошури з метою пропагування здорового способу життя.

Львівський обласний благодійний фонд "Медицина і право" впроваджував проект "Здоров'я молоді", в рамках якого було проведено низку освітньо-просвітницьких заходів, розповсюджено відповідну літературу щодо пропагування здорового способу життя та запобігання поширенню в середовищі молоді негативних проявів ВІЛ, наркоманії, алкоголізму [11].

Варто зазначити, що найбільша увага недержавних організацій у сфері здоров'я приділяється питанням профілактики ВІЛ/СНІД. Організаціями-лідерами у даному напрямку є "Всеукраїнська мережа людей, котрі живуть з ВІЛ", Всеукраїнський благодійний фонд "Коаліція ВІЛ-сервісних організацій", які безпосередньо реалізують проекти у різних регіонах України, спрямовані на соціально-психологічну та медичну підтримку сімей, котрі вражені ВІЛ/СНІД, а також здійснюють просвітницьку роботу серед молоді.

Окрім цього, значна кількість проектів здійснюються неурядовими організаціями на локальному рівні. Зокрема, Благодійний фонд "Салюс" впроваджував проект "Що потрібно знати підліткам", що спрямований на підвищення поінформованості з проблем профілактики ВІЛ/СНІД. Важливим компонентом реалізації даного проекту стало проведення низки семінарів-тренінгів з проблематики ВІЛ/СНІДУ для молоді 16-22 років.

Всеукраїнський громадський центр "Волонтер" виступив з ініціативою запровадження системи підготовки спеціалістів притулків для неповнолітніх у напрямку проведення ними профілактичних заходів серед неповнолітніх, що

потрапляють до притулків. Протягом реалізації проекту "Профілактика ВІЛ/СНІДу та ризикованої поведінки серед вихованців притулків для неповнолітніх у регіонах України" було розроблено тренінговий модуль, здійснено підготовку групи психологів притулків для неповнолітніх всіх регіонів України, видано збірку інформаційних та методичних матеріалів щодо здійснення профілактики в умовах притулку, розроблено програму занять з профілактики ВІЛ/СНІДу та ризикової поведінки, яку було затверджено Міністерством України у справах сім'ї, дітей та молоді.

Благодійна асоціація "Світло надії" в рамках проекту "Діти - наше майбутнє" створила денний центр для ВІЛ-інфікованих дітей. Також ця організація реалізувала проект "Від досвіду до перспектив", спрямований на первинну профілактику ВІЛ-інфекції серед учнівської молоді в Полтавській області.

**Підтримка дітей з особливими потребами.** Українськими неурядовими організаціями приділяється значна увага питанням соціально-педагогічної роботи з дітьми з особливими потребами. Так, наприклад, проект "Акорди зцілення" Благодійного фонду "Сподівання" зосередив увагу на духовному та інтелектуальному збагаченні дітей-сиріт та дітей з особливими потребами шляхом ознайомлення дитячої аудиторії з музичним мистецтвом.

Проект "Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливими потребами" Благодійного фонду "Крок за кроком" мав на меті апробувати модель навчання дітей з особливими потребами у дошкільних закладах освіти та початкових класах загальноосвітніх закладів за відповідної підтримки фахівців та активної участі батьків у навчальному процесі. Проект реалізовувався на базі 27 загальноосвітніх закладів у семи областях України.

Навчально-реабілітаційний центр "Джерело" у Львові впроваджував проект "Заняття терапія - крок до самостійності", в рамках якого проводилися групові заняття з розвитку навичок діяльності та самообслуговування підлітків з ДЦП. В рамках іншого проекту "Транспортування неповносправних дітей на заняття та до дому" було забезпечено транспортування підлітків з ДЦП до майстерень заняттєвої терапії, щоб забезпечити їм можливість брати участь у реабілітаційних та інтеграційних програмах.

У рамках проекту "Реабілітаційний супровід навчання неповносправних дітей - запорука реалізації права на освіту" здійснювалася підтримка реабілітаційної програми для дітей з особливими потребами від 3 до 14 років. В результаті проекту було придбано реабілітаційне обладнання: м'ячі, гімнастичні мати, сухі басейни, видано посібник "Реабілітаційний супровід навчання неповносправних дітей" та буклети для волонтерів "Як допомогти неповносправній дитині".

Варто зазначити, що досить часто організації, які впроваджують такі проекти, об'єднують батьків, родини, які мають дітей з особливими потребами. Так, громадська організація батьків і дітей з вадами слуху "Дзвін" впроваджувала проекти "Рання соціальна реабілітація дітей з вадами слуху у м. Львові та Львівській обл.", "Оздоровчий табір для дітей з вадами слуху".

Волинська обласна громадська організація батьків дітей з синдромом Дауна та іншими порушеннями розвитку об'єднала 30 батьків дітей з синдромом Дауна, членів їх родин та фахівців, які працюють з цією категорією людей. Ця організація спільно з асоціацією "Особлива дитина" реалізовувала проект "Ефективна соціалізація молоді з особливими потребами у Волинській області". Ще два проекти були підтримані Волинським обласним та міськими управліннями сім'ї та молоді: "Розвиток послуг психолого-педагогічної реабілітації для дітей з порушеннями розвитку та їх сімей", "Батьки та діти - разом навчаємось та відпочиваємо". Діяльність проектів спрямована на ранню реабілітацію дітей. Це розвиваючі заняття з логопедом, психологом, заняття з малювання, ліплення, аплікації, іпотерапія, змістовне проведення дозвілля сімей [13].

Проведений аналіз проектної діяльності українських неурядових організацій дає підстави для таких висновків:

- переважна більшість проектів українських неурядових організацій реалізується на рівні певного міста, району або районів міста, селища. Цей факт свідчить про необхідність створення сприятливого найближчого життєвого простору дитини;
- українські неурядові організації, які працюють в інтересах дітей, реалізують проекти в різних сферах соціально-педагогічної діяльності як-от: профілактика, реабілітація; підтримка дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; допомога особам, які зазнали насильства; підтримка сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах;
- протягом останніх років значно збільшилась кількість проектів українських неурядових організацій в інтересах дітей, що впроваджуються у партнерстві з державними організаціями національного, регіонального та локального рівнів.
- переважна більшість проектів спрямована на здійснення просвітницької роботи серед різних цільових груп дітей та дорослих.

**Література:**

1. *Баяновська М.Р.* Соціально-педагогічна діяльність самодіяльних дитячих і молодіжних об'єднань (на матеріалах Закарпаття): Автореф. дис. .. канд. пед. наук: 13.00.05 / Київський ун-т ім. Т.Г. Шевченка. - К., 1996. - 23 с.
2. *Безпалько О.В.* Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи: Монографія. - К.: Наук. світ, 2006. - 363 с.
3. *Жданович Ю.М.* Організаційно-педагогічні засади виховного процесу у скаутській організації Пласт: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Інститут проблем виховання АПН України. - К., 2004. - 20 с.
4. *Поліщук Ю.Й.* Соціально-педагогічна діяльність сучасних громадських молодіжних об'єднань в Україні: Монографія / За ред. Н.Г. Ничкало. - Тернопіль: ТНПУ, 2005. - 432 с.
5. [www.mfa.gov.ua/mfa/ua/282.htm](http://www.mfa.gov.ua/mfa/ua/282.htm)
6. [www.ucipr.kiev.ua/modules.php?op=modloadname=articlesid=5744](http://www.ucipr.kiev.ua/modules.php?op=modloadname=articlesid=5744)
7. <http://socioprostir.org.ua/index.php?go=Pagesin=viewid=225>
8. [www.socioprostir.org.ua/index.php?go=Pagesin=viewid=188](http://www.socioprostir.org.ua/index.php?go=Pagesin=viewid=188)
9. [www.child.myintway.org/page\\_1199265738422.html](http://www.child.myintway.org/page_1199265738422.html)
10. <http://www.civicua.org/news/view.html?q=963371>
11. <http://www.csi.km.ua/news.php?page=1new=34>
12. <http://www.city-adm.lviv.ua/ngo/content/view/7/17/>
13. [www.ibis-birthdefects.org/start/ukrainian/uvolynor.htm](http://www.ibis-birthdefects.org/start/ukrainian/uvolynor.htm)

## **Засоби масової інформації як чинник впливу на соціальне виховання підлітків**

Засоби масової інформації, зокрема телебачення, є одним із потужних чинників впливу на соціальне виховання підлітків котрим властиві нестійкі ціннісні орієнтації. Сучасна естрадна музика у вигляді аудіовізуальних творів (відеокліпів) як невід'ємна складова телебачення має особливу вагу для підлітків. Наразі від якості аудіовізуальних творів залежить формування просоціально чи антисоціально спрямованої системи цінностей особистості. Отже, з метою профілактики девіантної поведінки підлітків у сучасних умовах, з одного боку необхідна соціально-виховна робота з формування критичного сприйняття пропонованих телевізійних передач (зокрема музичних) молоддю, а з другого, необхідний дієвий контроль громадськості з участю сім'ї, школи, які б захищали права молоді

Деякі аспекти впливу засобів масової інформації на молоде покоління досліджували В.Абраменкова, Л.Мардахась, А.Мудрик, О.Невмержицька. Проблему соціального виховання підростаючого покоління засобами музики розглядали сучасні вчені - В.Дряпіка, І.Зверева, Л.Коваль, О.Середюк, С.Хлебик. Проте соціально-педагогічний аспект впливу аудіовізуальних творів на соціальне виховання підлітків досліджено недостатньо. Таким чином, метою статті є розкриття впливу аудіовізуальних творів, що презентує телебачення, на соціальний розвиток підлітків.

Глобалізаційні процеси в світі зумовили безпрецедентний інформаційно-технічний розвиток, що негативно позначається на культурі українського народу. За часів СРСР індивід жертвував собою заради суспільства через те, що громадські цінності визнавалися вищими за особистісні інтереси. Сьогодні в суспільстві створюються умови для особистісного егоцентризму кожного з його членів. Стрімкий перехід від авторитаризму до демократизму показав, що українське суспільство не було готове до різких соціальних змін. І хоча значних трансформацій зазнала галузь виховання, все ж вітчизняна виховна система не була вчасно переформована на новий лад. Тому зовнішня свобода без внутрішньої відповідальності індивідів призводить до зниження культури в країні, зокрема музичної. Опосередковано це підтверджують самі компози-

тори, які зазначають, що раніше творили, з огляду на те, що "рамки творчої свободи митця обмежені нормами і цінностями суспільства, в якому він живе", а сучасні творці вважають, що "межі творчої свободи митець визначає сам собі" [12, с. 129-130]. Хотілося б додати - в межах своєї культури та вихованості. Отже, рівень культури творчих особистостей, зокрема композиторів, співаків, музичних продюсерів, знаходить відображення, передусім, у соціальному розвитку нового покоління молоді.

У соціальному вихованні підростаючого покоління варто зважати на те, що соціокультурна дійсність має складові орієнтовані не лише на розвиток особистості, але й на її деградацію. Особливої актуальності цей аспект набуває у підлітковому віці (11-15 років), який характеризується статевим дозріванням, коли емоційно-почуттєва сфера пробуджує репродуктивні інстинкти. На цьому кризовому етапі підліток намагається зрозуміти зміни, що з ним відбуваються та навчитися керувати власними інстинктами. Наразі підлітковий період є найбільш сенситивним до становлення ціннісних орієнтацій, спрямованість яких (просоціальних чи антисоціальних) великою мірою залежить від навколишнього середовища.

У період дорослішання індивідуальна свідомість лише формується, і будь-які впливи можуть позначитися на ідентичній поведінці та способі життя загалом. Стадія переходу від дитинства до дорослості є вирішальною. "Я-концепція" - "... це основа почуття самоцінності особистості підлітка, яке є важливим у формуванні його особистісної позиції у суспільстві" [3, с. 195]. Зокрема, процес ідентифікації здійснюється примірюванням на себе як просоціальних ролей авторитетних осіб, так і антисоціальних. Зрештою, це може перетворитися на форму самоствердження, наслідком чого стане моральне зростання чи деградація підлітка. "Саме в цей період закладаються основи розладів особистості, котрі можуть надалі виявлятися в дорослому житті" [3, с. 180, 182]. Тож не можна допускати стихійності в соціальному становленні особистості, особливо це стосується захоплення підлітків музикою через засоби масових комунікацій. В умовах інформаційного суспільства останні набувають виховного значення, формуючи культурний рівень молодого покоління.

У постіндустріальному суспільстві як дорослі, так і молодь не завжди мають змогу аналізувати, використовувати та критично сприймати отриману інформацію. Тому її неконтрольований потік у ЗМІ, який несе не лише позитивний культурний зміст, а й негативний, може призвести до духовного регресу підростаючих особистостей, а згодом і суспільства. Водночас споживання підлітками інформації стає дедалі важче контролювати, внаслідок чого на-



буває сили стихійний процес соціалізації. Засобом зрівноваження стихійних впливів є соціально-педагогічні технології. Так, на думку А.Малько (А.Рижанова) "...соціальне виховання має підготувати соціальних суб'єктів до захисту від деструктивної дії на них соціуму... воно повинне регулювати соціальний розвиток людини і людства, посилюючи позитивні впливи всіх сфер культури та нівелюючи негативні" [7, с. 131].

Варто наголосити, що приватизація ЗМІ призвела до спрямування їх діяльності, в основному, на заробіток коштів і затьмарила загальносуспільні проблеми виховання і культурного розвитку суспільства. Позначається це на змісті програм телебачення, зокрема музичних. Музика - один з ефективних засобів соціального виховання. Вона діє на соціальність особистості, її світогляд, естетичні вподобання, соціалізацію, виконує об'єднувальну функцію. Однак такий потужний духовний засіб виховання, на жаль, стає "інструментом" заробітку для бізнесменів та політиків, адже вони переймаються не якістю музичної продукції, а обсягом її продажу. Підлітки, через несталість певних життєвих позицій та якостей знаходять опору в ЗМІ та мистецтві, шукаючи взірці для наслідування [13, с. 53]. Проте особистість, особливо юна, в демократичній країні має бути завжди метою, задля якої твориться світ, і ні в якому разі не засобом заробітку.

Згідно з даними 84% музичної еліти вбачають провину держави в недооцінюванні ролі музики [11, с. 137]. Соціальні педагоги наголошують на поступовому занепаді пізнавальної та виховної ролі мистецтва [5, с. 282], оскільки навіть у Законі України "Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні" [9, с. 478] на 90% окреслені не культурні питання, а фінансові. Зрештою, орієнтованість на матеріальність демонструють окремі владні особи, жертвуючи суспільним та людським благополуччям заради власного фінансового, тому недостатня увага культурно-виховним завданням формує суспільство з тотожними цілями. Такий зразок є негативним для виховання молоді, бо спонукає її до орієнтацій на матеріальні цінності та споживання, передусім, для себе, що спричиняє соціальну дисгармонію.

Отже, "суспільство, в залежності від політико-економічного устрою, може пригнічувати чи підсилювати "розквіт" особистості", проте соціальне виховання повинно зрівноважити духовний та моральний поступ загальнолюдської культури [6, с. 4-5]. Цей поступ є результатом соціального виховання, який визначається певною системою цінностей, що транслюють ЗМІ. Члени суспільства мають пам'ятати, що вони також впливають на формування поведінки індивіда та перетворення ним навколишнього світу відповідно до свого внутрішнього.

Негативний вплив ЗМІ може виявлятися і в маніпуляціях індивідуальної та суспільної свідомості. Такий підхід до подачі інформації демонструють деякі канали телебачення Західних країн. Серед розробників методів телевізійного впливу на психіку людини є С.Брекідж, М.Дерен й ін. Г.Шиллер розкрив специфіку механізмів маніпулювання свідомістю ЗМІ, дії яких призводять до формування пасивного, нерозумного суспільства. Зміст програм ґрунтується на незмінній біологічній природі людини, при цьому вплив соціальних умов нівелюється. Тому керівники тих чи інших ЗМІ вважають, що не існує необхідності в знищенні домінуючих насильницьких програм - вони зумовлені бажанням суспільства. Існує думка, що програми розважального характеру не мають ідеології, однак автор наводить протилежний приклад. Результатом такої роботи ЗМІ стає суспільство, яке перестає сприймати програми іншого змісту, адже свідомість запрограмована з дитинства [12, с. 30-49, 96]. В.Шульгін відзначив, що телепередача не може миттєво змінити настанови особи [13, с. 29]. Проте, звісно, це можливо досягти щогодинним нав'язуванням певної інформації (так само музичної). Т.Адорно, характеризуючи американський підхід до маніпулювання свідомістю через музику, відзначив, що реальні потреби в якісній музиці не завжди відповідають дійсності, а безумовне прийняття всього, що пропонується, виконує відволікаючу роль: "вона сприяє тому ж, чому служить сьогодні більша частина культури: завадити людям задуматися над собою й над світом, створити в них ілюзію, ніби все гаразд, все на місці в цьому світі, якщо в ньому такий достаток приємного та веселого" [1, с. 41-42]. Таке маніпулювання телебачення частково запозичила Україна. Простежується це здебільшого на музичних каналах та є найактуальнішим стосовно підростаючого покоління, оскільки українські вчені (В.Дряпіка, І.Зверева, Л.Коваль, Т.Фурсенко, С.Хлебик) визнають пріоритетність музики у дозвіллі молоді, а значить і в соціальному розвитку.

Сучасна естрадна музика зазнала перетворень - стала комерційною. Проявляється комерціалізація у підтримці створення та трансляції через телебачення неякісних аудіовізуальних творів, аби вони надалі користувалися популярністю у молоді. "Аудіовізуальний твір - частина телерадіопрограми, яка є об'єктом авторського права, має певну тривалість, авторську назву і власну концепцію, складається з епізодів або цілих авторських творів, поєднаних між собою творчим задумом і зображувальними чи звуковими засобами та яка є результатом спільної діяльності авторів, виконавців та виробників" [10]. З вище наведеного терміну можна зрозуміти, що відеокліп є одним із видів аудіовізуальних творів, бо в ньому поєднуються всі складові терміна. Відеок-

ліп на пісню має авторську назву (це назва пісні), концепцію, спільну діяльність режисера, композитора, поета, виконавця, стиліста, продюсера тощо, певну тривалість (4-5 хв.) і виступає частиною музичних програм.

Найактивнішими прихильниками відеокліпів є підлітки. Для них привабливі зірки естради, оскільки вони відображають модні тенденції як у проведенні дозвілля, так і в зовнішньому вигляді. Ідентифікуючи себе із музичним кумиром, молоді люди таким чином здобувають престиж у колі однолітків. Тому відповідність відеокліпів суспільній моралі, в основі яких закладений просоціальний сюжет, має великий соціально-виховний потенціал. На жаль, вельми яскраво в аудіовізуальних творах презентується сексуальність, одностатеві стосунки, зухвалий стиль поведінки, паління, вживання алкоголю, наркотиків тощо, тобто приклади асоціальної, а інколи антисоціальної поведінки, зображення яких деморалізує молоду людину. У підлітків чільне місце посідають пісні про кохання 62% [4, с. 106], а аудіовізуальні твори підтримують інстинктивну поведінку, яку активно пропагують. Отже, музичні канали, які ставляться безвідповідально до відбору аудіовізуальної продукції, не сприяють окультуренню, соціальному розвитку нової генерації молоді.

Постає необхідність з'ясувати, чи має телебачення транслювати передачі та програми, зокрема музичні, які деформують цінності підростаючого покоління та чи відповідають ці програми (зокрема аудіовізуальних творів) суспільній моралі. Отож, звернемося до Закону України "Про телебачення і радіомовлення". По-перше, цей Закон у частині п'ятій статті 28 говорить: "Ліцензіат не має права розповсюджувати програми, здатні впливати на нормальний фізичний, розумовий чи моральний розвиток дітей та юнацтва ..." Розуміння цієї норми досить неоднозначне, тому що вплив на нормальний розвиток може бути як позитивний, так і негативний, але продовження цієї частини статті - "...і програми, що містять сцени, які викликають жах ...сцени, звернені до сексуальних інстинктів" - розвіює цю неоднозначність. По-друге, в Законі відзначено, що розповсюдження програм і передач, шкідливих для фізичного, інтелектуального й духовного розвитку неповнолітніх та юнацтва дозволяється тільки в добовому відрізку з 23.00 до 6.00 [10, ст. 62, ч. 2]. Сучасна візуалізація музики має такі заборонені елементи, проте, на жаль, їх трансляція відбувається протягом доби.

Постає проблема контролю за виконанням державних законів. Національна рада України з питань телебачення і радіомовлення (далі - Національна рада) та Національна експертна комісія України з питань захисту суспільної моралі (далі - Національна комісія) - органи, які контролюють дотримання чин-

ного законодавства у своїх сферах. Її членами можуть бути представники науки, освіти, мистецтва, культури тощо [8; 10]. Представники таких "духовних" галузей покликані формувати культуру суспільства, але їхніх зусиль недостатньо. З метою підвищення ефективності роботи цих органів доречно створити актив громадськості для контролю як за ЗМІ, так і за діяльністю контрольних органів. Національна комісія є тим органом, який оцінює аудіо, відеопродукцію сексуального та еротичного характеру. Однак у Законі не зазначено, за якими моральними критеріями. Вона також відповідає за належний стан моральності суспільства та здоровий спосіб життя останнього [10, ст. 13, 17]. Таким чином, аналіз змісту програм телебачення дає підстави стверджувати, що досить часто відбувається недотримання Законів засобами масової інформації стосовно захисту прав неповнолітніх, а механізми реалізації цих норм знаходяться на недостатньому рівні та не відповідають сучасним вимогам морального розвитку суспільства.

Згідно з вище розглянутими Законами постають такі соціально-педагогічні завдання: підсилити та гармонізувати впливи, по-перше, сім'ї, адже на початковому етапі соціального розвитку в ній закладаються певні цінності та моральні настанови; по-друге, школа, яка має музично-естетичний виховний потенціал, зокрема формування смаку, критичного мислення, моральної культури, залучаючи підлітків до активної участі у соціальному житті школи (організація та проведення музичних дискотек, художніх вечорів тощо); по-третє, уроки музики можуть розширити виховні можливості з використанням (показом) аудіовізуальних творів та подальшим обговоренням на уроці, що формуватиме критичне сприймання й диференціацію музичної інформації, пропонованої ЗМІ; по-четверте, відеокліпи все-таки мають підлягати відбору за моральними та ціннісними критеріями уповноваженими на це органами - Національною радою та Національною комісією. Як визначає А.Аніщенко, саме соціальний педагог є тією ланкою, через яку соціальна політика та суспільство об'єднано впливатимуть на соціальне виховання молодого покоління [2, с. 55]. Отож, ініціатива соціального педагога в цьому питанні є пріоритетною та значущою. Об'єднавши зусилля соціальних інститутів, зокрема ЗМІ, на просоціальний розвиток нової генерації, можна розраховувати на позитивний результат - високорозвинену духовну культуру підростаючого покоління. Педагогічна громадськість має докласти зусиль, щоб використати музичний виховний потенціал, який має телебачення для соціальної гармонії в суспільстві. Лише соціально спрямована музика допоможе підростаючій особистості формуватися духовно гармонійною, соціально активною, чуйною.

Таким чином, особливості соціального розвитку підлітків у інформаційно-му суспільстві зумовлюються багатьма факторами. Через неякісні відеокліпи телебачення радше негативно впливає на соціальне виховання підлітків. Соціальні педагоги мають протиставити цьому соціально-виховні технології, що формують критичне ставлення до пропонованої телевізійної інформації, сприяють становленню та розвитку художнього смаку до аудіовізуальних творів. Щоб захистити підростаюче покоління від моральної деградації, потрібно створити їм умови для саморозвитку, самовиховання й самовдосконалення індивідуума, зокрема і засобами музики. Також потрібні соціально-педагогічні технології підвищення соціальної культури сучасних представників шоу-бізнесу (авторів, виконавців, виробників), оскільки телебачення й музика мають міцний виховний потенціал, який має бути направлений на духовний розвиток підлітків і всього суспільства.

Подальші перспективи дослідження зумовлюють розробку комплексної програми гармонізації виховних впливів як з боку держави, так і з боку суспільства для покращення умов розвитку духовної культури нової генерації засобами сучасної естрадної музики.

### **Література:**

1. *Адорно Т.* Избранное: социология музыки. / Пер. М.Левиной, А.Михайлова. - М.; СПб.: Университетская книга, 1998. - 445 с.
2. *Аніщенко А.* Роль соціального педагога у формуванні соціальної політики держави // Освіта, культура та мистецтво в добу цивілізаційної глобалізації: Матеріали міжнар. наук. конф. - Харків: ХДАК, 2007. - С. 53-55.
3. *Вікова* та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. - 2-ге вид. - К.: Каравела, 2007. - 400 с.
4. *Исхакова Н.Р., Болтачев Р.Р.* Музыкальные предпочтения молодежи // Социс. - 2006. - №6. - С.1 03-106.
5. *Коваль Л.Г., Зверева І.Д., Хлебик С.Р.* Соціальна педагогіка // Соціальна робота: Навч. посіб. - К.: ІЗМН, 1997. - 392 с.
6. *Малько А.* Соціальна педагогіка. Ч. 1. Основи соціальної педагогіки: Конспект лекцій. - Харків: ХДІК, 1998. - 59 с.
7. *Малько А.* Теоретико-методологічні основи розвитку соціальної педагогіки: Монографія. - Харків: ХДАК, 2004. - 285 с.
8. *Про захист суспільної моралі: Закон України: за станом на 2 квітня 2004 р.* / Відом. В.Р. України. -К.: Парлам. вид-во, 2004. - №14. - С. 483-492.

9. *Про сприяння* соціальному становленню та розвитку молоді в Україні: Закон України (за станом на 7 липня 2000 р.) / Відом. В.Р. України. -К.: Парлам. вид-во, 2000. - №27. - С. 474-480.

10. *Про телебачення і радіомовлення*: Закон України (за станом на 5 травня 2006 р.) / Відом. В.Р. України. -К.: Парлам. вид-во, 2006. - №18. - С. 678-716.

11. *Семашко О.* Соціологія мистецтва: Навч. посіб. - 2-е вид., випр. і допов. - Львів: Магнолія плюс, 2006. - 244 с.

12. *Шиллер Г.* Манипуляторы сознанием: Пер. с англ. / Науч. ред. Я.Н.Засурский. - М.: Мысль, 1980. - 326 с.

13. *Шульгин В.* Искусство и личность в системе средств массовой информации и пропаганды. - М.: Знание, 1979. - 64 с.

## **Мистецтво як засіб виховання морально гармонійної особистості учнів професійного училища-інтернату**

Філософія сучасної освіти розглядає молоду людину вже не як об'єкт педагогічного впливу з боку вчителів-вихователів, а як активного, свідомого учасника конструктивного, взаємозбагачуваного діалогу з педагогами. Виховання гармонійної, інтелектуально розвиненої, високоморальної особистості, спрможної, за словами М.Рильського, любити працю, що "в творчість перейшла, і музику палку, що ніжно серце тисне", в умовах навчальних закладів різного типу має свої особливості, специфічні технології, відбір яких здійснюється шляхом постійного, науково обгрунтованого пошуку.

Незаперечним основоположним орієнтиром для дослідження процесу гуманістичного виховання молоді залишається спадщина Б.Ананьєва, П.Блонського, Л.Виготського, А.Макаренка, В.Сухомлинського, К.Ушинського; значну кількість наукових досліджень присвячено проблемі формування творчої особистості (М.Бахтін, І.Бех, Я.Пономарьов, С.Рубінштейн, Б.Тєплов, Г.Альтшуллер, В.Клименко, В.Моляко, Ю.Кулюткін, Д.Пойа, В.Алфімов, В.Андрєєв, Д.Богоявленська, В.Бутенко, В.Загвязинський, В.Кан-Калик, Н.Кичук, П.Кравчук, О.Кульчицька, А.Лук, М.Поташник, В.Рибалка, С.Сисоєва, Т.Сущенко, Н.Тализіна та ін.), ствердженню загальнолюдських та національно-громадянських цінностей як чинників сучасного виховання (Н.Ничкало, О.Дубасенюк, М.Левківський, С.Вітвицька, Ю.Руденко, М.Стельмахович та ін.), вивченню психолого-педагогічних умов виховної діяльності вчителя (І.Бех, М.Боришевський, Л.Долинська, Л.Подоляк, О.Скрипченко, Н.Чепелева та ін.).

У Державній національній програмі "Освіта" ("Україна ХХІ століття") та "Національній доктрині розвитку освіти" одним із першорядних завдань визначено формування всебічно розвиненої особистості як процес, де мистецьким витворам відведено належне місце. Мета естетичного виховання - залучити дітей та молодь на всіх етапах навчальної діяльності до скарбниць духовної й художньої культури, до світу моральних цінностей, сформувати естетичні смаки, здібності сприймати і розуміти красу. Мистецтво при цьому закладає такі особистісні якості, як самостійне мислення, духовну культуру, ціліс-

ність і гармонійність розвитку. Один із таких етапів морально гармонійного виховання молодшої людини відбувається у роки її перебування в професійному училищі-інтернаті.

Актуальність проблеми виховання морально гармонійної особистості учнів - майбутніх представників робочих професій - зумовлена насамперед тим, що гармонійно розвинена особистість завжди була ідеалом, якого прагнули досягти педагоги-гуманісти всіх часів і народів. Вільне від політичних та класових упереджень, національних та конфесійних уподобань загальнолюдське уявлення про моральність передбачає суспільно прийнятну соціальну поведінку особи, здатної жити у злагоді з людьми та собою. Аморальне суспільство приречене на самознищення: "Моральні норми, як незліченну кількість разів перевірені людською практикою цінності співіснування (чесність, вірність, прямота, ставлення до іншого, як до собі подібного), лежать в основі стабільного й довготривалого існування будь-якої спільноти. На відміну від правових, моральні норми не передбачають якихось зовнішніх санкцій у випадку недотримання їх. Основною інстанцією, яка контролює моральні норми, виступає совість конкретної людини як суб'єкта моральної поведінки" [9, с. 233]. Окрім того, колективний осуд аморальних вчинків є ефективним регулятором соціальної стабільності як в окремому узусі, де постійно або тимчасово перебуває людина, так і в межах усїєї країни.

Останнім часом предметом вивчення багатьох гуманітарних наук стала проблема аномії у суспільстві, яка є невід'ємною частиною багатьох соціальних проблем сучасності. Вчені визначають аномію як "стан суспільної системи, для якого характерна відсутність загальноприйятих цінностей і норм як універсальних регуляторів соціальної поведінки людей" [7, с. 25]. Дезорієнтованість молоді у тому, що є гарним, а що потворним, відсутність в багатьох юнаків і дівчат естетичних ідеалів, стійких мистецьких смаків, відчуження від загальноновизнаних культурних цінностей минулого слід, безумовно, враховувати у пошуках шляхів морального виховання особистостей учнів засобами мистецтва.

Досліджуючи різні аспекти проблеми виховання морально гармонійної особистості учнів (зокрема в умовах професійного училища інтернатного типу), у статті ми поставили за мету виокремити мистецтво як потужний комплексний і доступний засіб формування в молоді таких важливих якостей, як: здатність до співпереживання, розуміння загальнолюдських цінностей, зацікавленість мистецькими витворами минулого, розвинений естетичний смак, засудження різних форм насильства, у тому числі морального, прагнення залучитися до



творчої діяльності, самовиразитися засобами мистецтва та ін. При цьому досвід роботи соціального педагога з творчо обдарованою молоддю свідчить про те, що навіть учні, схильні до девіантної поведінки (здебільшого це діти, позбавлені батьківського піклування, сироти, діти з неблагополучних сімей), активно залучаються до мистецької діяльності. Отже, аналізуючи педагогічний процес у площині морально-естетичного виховання учнів засобами мистецтва (на прикладі Житомирського вищого професійного училища-інтернату), зупинимося на формах роботи, які видаються нам найдієвішими.

В основі загально визнаного поділу всіх видів мистецтва на три типи - просторові (живопис, скульптура, архітектура), часові (музика, співи, танець, пантоміма, література) і синтетичні (театр, кіно) покладено просторово-статичне або динамічне зображення предметів та явищ дійсності, а також матеріал, за допомогою якого митці відтворюють цю дійсність: скульптура (мистецтво каменю), живопис (мистецтво фарб) тощо. Встановлено, що різні види мистецтва по-різному впливають на психічний, емоційний стан і поведінку дитини в різному віці (М.Бобньова, Т.Василець, Г.Подкопаєва, М.Проселкова, Ю.Рубіна, Н.Шевельова, Ю.Шевченко, Г.Шипулін, Е.Шорохова та ін.). Так, музика (інструментальні твори, пісні) і танець можуть викликати або знімати тривожність, емоційну напруженість, депресію, психічну і фізичну втому, задовольняють потреби в самовираженні, допомагають уникнути напруженої соціальної ситуації, сприяють формуванню комунікативної компетенції, підвищують рівень самооцінки, впевненості в собі.

Постійно слід звертати увагу учнів на те, що мистецькі витвори, як і будь-які матеріальні надбання, є результатом тяжкої праці, постійної і наполегливої. Окрім того, митці вміють цінувати дане Богом життя, відчувати насолоду від самого факту свого існування. Тут цілком доречними є вислови видатного художника Каміля Пісарро: "Праця - чудовий регулятор психічного і фізичного здоров'я. Коли я віддаюся роботі, то забуваю про будь-яке горе, біль і незвіру", "Щасливим є той, хто може розгледіти красу у звичайнісіньких речах, там, де інші нічого не бачать! Все - прекрасне, досить лише вміти придивитися".

Виходячи з того, що в училищі-інтернаті навчається чимало дітей-інвалідів (з порушенням слуху, ДЦП та іншими діагнозами захворювань), комплекс мистецьких заходів, у яких вони беруть активну участь, є вкрай необхідним для соціальної адаптації молоді з особливими потребами до самостійного, духовно насиченого "дорослого життя". З-поміж різних форм роботи в Житомирському вищому професійному училищі-інтернаті слід виділити найефективніші:

- Огляди-конкурси художньої самодіяльності першокурсників, де щороку відбирається обдарована молодь, що бажає відвідувати заняття вокального та танцювального ансамблів училища, самодіяльного театру пантоміми, гуртка виразного читання. Показово, що в училищі створено гурток завзятих відвідувачів вистав Житомирського музично-драматичного театру "Шанувальники Мальпомени".

- Участь молоді в міських та районних мистецьких заходах, виїзні концерти самодіяльних колективів училища в будинках інвалідів, дитбудинках (за ініціативи громадських організацій та державних установ, зокрема обласного та міського відділень УТОС, УТОГ, міської служби соціальних служб сім'ї, дітей та молоді, громадської організації "Жінка, сім'я, молодь", обласного управління праці та соціального захисту та ін.).

- Проведення спільних мистецьких вечорів-зустрічей з випускниками училища, студентами Житомирського державного університету, університету "Україна" - майбутніми соціальними педагогами. Сюди ж слід віднести щорічні концерти, присвячені Дню вчителя, Дню перемоги, Дню матері, Дню закоханих, КВН, конкурси "Міс училища".

З метою виховання творчого ставлення майбутніх діловодів, соціальних працівників, кухарів-кондитерів, слюсарів з ремонту офісної техніки, операторів комп'ютерного набору, радіомеханіків, взуттєвиків до подальшої професійної діяльності, педагоги училища в рамках тижнів захисту робочих професій проводять виставки виробів, підготовлених учнями в майстернях, конкурси на кращий вірш, пісню про майбутню професію та інші заходи.

Потужний виховний потенціал має українське народне мистецтво. Давні традиції морального виховання, закладені в народній вишивці, писанкарстві, художньому розписі, виготовленні народної іграшки, прищеплені учням, чії родини проживають у сільській місцевості, знаходять вираження у писанках, вишиваних, плетених бісером виробів, витинанках, малюнках, щорічно представлених на творчих виставках. І це показово. На сторінках "Львівської газети" Леся Олендій наводить думку Романа Яціва, відомого мистецтвознавця, про те, що "... нині ми пожинаємо плоди експансії чужої насильницької культури із сильним ідеологічним притиском. На жаль, українські національні, етнічні, духовні й інтелектуальні ресурси ще не становлять серцевини виховного досвіду. Видається, що за відсутності стрижневого компоненту в освітній практиці є небезпека потрапити під моделі освіти, які чужі нашій традиції і які не відображають психологічні, психічні, етнічні та культурно-історичні чинники, що мали б брати участь у вихованні нового покоління молоді" [1].

Р. Яців вважає важливою актуальною проблемою також співвідношення між знаннями в межах національної культури та універсальної.

Суб'єкт-суб'єктний процес виховання морально гармонійної особистості в умовах професійного училища інтернатного типу, з огляду на специфіку закладу, вимагає від педагогів постійно звертати увагу на наступне:

1. Професійне училище-інтернат є осередком формування системи морально-естетичних цінностей юнацтва, причому протягом доби цей процес відбувається переважно в стінах закладу: у навчальних класах, майстернях, у бібліотеці, на заняттях гуртків, на репетиціях концертів, під час перебування в гуртожитку. Отже, на педагогів та співробітників училища покладено особливу відповідальність: "Оскільки школа є одним з основних закладів, де відбувається набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, формування у молоді моральної, правової, художньо-естетичної культур - саме вчитель, вихователь повинен бути референтною особою. У комунікативній взаємодії педагога і вихованців перший повинен бути джерелом цікавої і патріотично спрямованої інформації" [4].

2. Слід бути ознайомленими з тенденціями сучасного молодіжного мистецтва, постійно цікавитися тим, що приваблює молодь (музичними напрямками, течіями у живописі тощо). Тільки тоді можна дещо скоректувати процес гармонійного виховання молоді. "Виховання потребує особливої організації спілкування молоді з сучасною музичною культурою, і воно виходить далеко за рамки загальноосвітнього процесу. Це особливо актуально сьогодні, коли проблеми виховання учнівської молоді, її соціальної адаптованості й водночас виходу на можливості перетворювальної діяльності набувають особливо значення у зв'язку з формуванням соціально відповідальної та естетично вихованої особистості", - цілком справедливо зазначає О.Сапожник [6, с. 1].

3. Слід з повагою та розумінням ставитися до юнацьких художньо-естетичних смаків та уподобань, не нав'язуючи своїх думок, коректно висловлювати своє критичне ставлення до молодіжного мистецтва, щоб уникнути відкритого небажання учнів продовжувати спілкування. Тут цілком доречними видаються поради С.Болсун: "Потрібно пам'ятати про різницю у віці й життєвому досвіді, психологічні особливості дітей і дорослих, нові життєві тенденції, нові смаки, інший час, дещо інші життєві цінності. Просто необхідно усвідомлювати, що це інше покоління. Вони чекають від дорослих розуміння, а не засудження чи критичних зауважень. Якщо вчитель це розуміє, естетичних бар'єрів між ним і дітьми не виникає. Ось тоді в атмосфері довіри й взаєморозуміння можна непомітно змінювати деякі позиції вихованців відповідно до

загальнокультурних, моральних і естетичних норм" [3, с. 13].

4. Становлення гармонійно розвиненої особистості передбачає формування в неї комунікативної компетенції, що розпочинається ще в ранньому дитинстві за допомогою, наприклад, образотворчого мистецтва, і продовжується в подальшому. "Основною функцією комунікації засобами образотворчого мистецтва, як вважає переважна більшість науковців (О.Зісь, І.Лернер, В.Мухіна, Б.Неменський, М.Скаткін та ін.), є передача молодшому поколінню всього змісту соціальної культури для її відтворення та розвитку, а саме: знань про природу, людину, техніку; досвіду способів діяльності (вміння, навички); досвіду творчої діяльності; досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу і своєї діяльності" [2, с. 2]. Отже, велике значення має пізнавально-комунікативний потенціал мистецтва, вкладений у твори світової культури.

Останнє десятиріччя взагалі характеризується перевагою невербальних форм молодіжної комунікації, про що свідчить хоча б перевага інструментальної музики над піснями, у яких текст, фактично, вже втратив свою естетично-виражальну насиченість і художньо-поетичну довершеність. На молодіжних дискотеках все рідше побачиш "парні танці" - молодь танцює поодиноці.

5. Учні з особливими потребами, навчаючись поряд з фізично здоровими дітьми, повинні відчувати свою спроможність до мистецької діяльності і бути психологічно готовими до публічного вираження своїх творчих здібностей. Виявляючи по відношенню до таких молодих людей особливу тактовність, вихователь однак не повинен вдаватися до спеціальних заохочень.

6. Творче натхнення, яке є вищим проявом духовності молодої людини, допомагає їй самостійно долати негативні соціальні впливи, шкідливі звички, прояви жорстокості. Звертаючись до педагогічної спадщини В.Сухомлинського, читаємо: "Творче натхнення - людська потреба, в якій особистість знаходить щастя. Без творчості неможливо уявити життя підлітків. Творчість була тією "живою водою", яка надавала свіжі сили моїм хлопчикам і дівчаткам у подоланні труднощів. Творчість починається там, де інтелектуальні й естетичні багатства, здобуті попередніми поколіннями, стають засобом пізнання та перетворення світу, при цьому творча особистість начебто зливається зі своїм духовними надбанням" [8, с. 463-464].

Отже, виділяючи мистецтво як важливий засіб виховання морально гармонійної особистості учнів в умовах професійного училища інтернатного типу, ми намагалися вказати лише основні напрями спільної діяльності учнівсько-викладацького колективу у заданій площині, не зосереджуючись в рамках статті на багатьох аспектах цієї проблеми, що потребують подальшого висвіт-

лення, таких як: виховна робота в гуртожитку, взаємодія з батьками та опікунами, профорієнтаційна робота у школах та школах-інтернатах тощо. Ці питання, безперечно, можуть викликати інтерес.

Насамкінець зазначимо, що виховання морально гармонійної особистості учня - завтрашнього активного члена суспільства, свідомого громадянина-патріота - не може відбуватися без тісного взаємного зв'язку з іншими напрямками гуманістичного виховання з урахуванням психологічних і соціальних чинників: "Моральні відносини, що ґрунтуються на гуманізмі, національній свідомості, патріотизмі, любові до праці, відіграють значну роль у регулюванні поведінки людей у суспільстві в період його переходу до демократичного і ринкового управління державою. Характерним при цьому є єдність дій економіки, політики, моралі, культури в загальному процесі становлення особистості" [5, с. 2].

### **Література:**

1. *Власова О.І.* Педагогічна психологія: Навч. посібник - К.: Либідь, 2005. - 400с.
2. *Демченко І.І.* Творчий розвиток учнів початкової школи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. - К. - 2005. - 16с.
3. *Навчально-методичний посібник: Азбука для вчителя / Болсун С.А.* - Кіровоград: Видавництво КОІППО імені Василя Сухомлинського, 2005. - 124с.
4. *Оледій Л.З* Швейцарський досвід для української освіти // Львівська газета. - 20 вересня 2006 року. - №171 (978).
5. *Романишин І.М.* Формування моральних відносин підлітків в умовах мікросоціуму: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Тернопіль, 1999. - 19 с.
6. *Сапожник О.В.* Музично-естетичне виховання старшокласників (на матеріалі сучасної популярної естрадної музики): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. - К., 2001. - 18 с.
7. *Соціологія: короткий енциклопедичний словник / Під заг. ред. В.І. Воловича.* - К.: Укр. центр духовн. культури, 1998. - 736 с.
8. *Сухомлинський В.А.* Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. - 2-е изд. - К.: Рад. шк., 1987. - 544с.
9. *Тельманівська ЗОШ І-ІІІ ступенів.* Опис діяльності заступника директора з виховної роботи Коссе Галини Анатоліївни [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://telmanovo.novod.ru/news.htm> - Назва з домашньої сторінки Інтернету.

## **Соціальний педагог професійно-технічного навчального закладу у процесі соціальної адаптації учнівської молоді**

Актуальність удосконалення системи соціального виховання в професійно-технічних навчальних закладах (надалі ПТНЗ) зумовлена наявним соціально-економічним становищем в Україні, де спостерігається нестача висококваліфікованих робітників, здатних до створення якісних продуктів матеріальної культури, які б задовольняли потреби нашого суспільства, через небажання випускників ПТНЗ працювати, їхню невідповідальність, прояви девіантної поведінки. Звичайно, факторами такої несприятливої ситуації є різке падіння престижу освіти в учнівському середовищі, у зв'язку з тим, що вона не забезпечує гідний життєвий рівень, не гарантує стабільний заробіток тощо. Але, на нашу думку, найвагомішою причиною, яка перешкоджає формуванню соціально-повноцінної особистості висококваліфікованого робітника, є відсутність спеціально створених педагогічних умов у навчальному закладі за координації соціального педагога, які б забезпечили ефективну соціальну адаптацію учнів, тобто сприяли активному пристосуванню останніх до умов нового соціального середовища ПТНЗ, соціуму в цілому.

Останні публікації, присвячені вивченню ролі соціального педагога у загальноосвітніх закладах, належать О.Безпалько, В.Березиній, З.Капустиній, А.Малько (А.Рижановій), А.Мудрику, В.Сорочинській та іншим. Проблеми адаптації, виховання учнів ПТНЗ цікавлять таких дослідників як В.Бакатанова, О.Бронскова, В.Головінов, Ю.Зіньковський, Л.Кримчак, О.Макаренко, Л.Набока, Н.Ничкало, І.Шевченко. Однак специфіку діяльності соціального педагога у ПТНЗ щодо сприяння соціальній адаптації першокурсників досліджено не було.

Таким чином, метою статті є здійснення аналізу законодавчо-нормативної бази стосовно діяльності соціального педагога в ПТНЗ та визначення його специфічної ролі в процесі соціальної адаптації учнів.

Мета, завдання, зміст процесу навчання та виховання в ПТНЗ окреслені в Законах України "Про професійно-технічну освіту", у проекті Закону "Про виховання дітей та молоді", у проекті Національної програми виховання дітей та учнівської молоді в Україні, в Орієнтованому положенні про орга-

нізацію виховної роботи в ПТНЗ Міністерства освіти і науки України (надалі Орієнтоване положення) тощо. Зарубіжний досвід щодо виховного процесу в ПТНЗ висвітлено в Обласній програмі соціальної адаптації учнів професійних училищ (Росія, 1994 р.), у Методичних рекомендаціях: особливості виховного процесу в закладах, які забезпечують одержання професійно-технічної та середньої спеціальної освіти, в 2005-2006 навчальному році (республіка Білорусь).

Зупинимось на ретельнішому аналізі виховного аспекту цих документів, ролі соціального педагога в ПТНЗ. Закон України "Про професійно-технічну освіту" (1998 р.) "визначає правові, організаційні та фінансові засади функціонування і розвитку системи професійно-технічної освіти, створення умов для професійної самореалізації особистості та забезпечення потреб суспільства і держави у кваліфікованих робітниках" [4, с. 117]. Тут же наголошується, що до педагогічних працівників ПТНЗ належить і соціальний педагог. Це, у свою чергу, говорить про актуалізацію проблеми виховання учнівської молоді на державному рівні. Однак, у цьому ж Законі відсутній розділ, присвячений виховному процесу учнів. Скажімо, в Законах України "Про загальну середню освіту" [3], "Про вищу освіту" [2] існують розділи про організацію навчально-виховного процесу. У Законі "Про професійно-технічну освіту" освітлюється лише аспект організації навчального процесу. Насправді, саме для учнів ПТНЗ, велика кількість котрих належить до категорії дітей "групи ризику", варто створювати педагогічні умови, які б забезпечили ефективну соціальну адаптацію юнаків та дівчат.

Важливим моментом проекту Закону України "Про виховання дітей та молоді" [1] є визначення виховних функцій кожної соціальної інституції (сім'я, дошкільні, загальноосвітні, професійно-технічні, вищі, позашкільні навчальні заклади, система військової освіти та спеціальні установи для неповнолітніх) стосовно підростаючого покоління. Необхідно констатувати, що кількість та зміст виховних завдань ПТНЗ поступаються завданням інших соціальних інституцій. Так, наприклад, у статті 7 "Виховання в загальноосвітньому навчальному закладі" виокремлюються такі завдання: "створення умов для засвоєння національних та загальнолюдських цінностей, самовиховання і самореалізації особистості...; органічне поєднання організаційно-педагогічної, сімейно-родинної, національно-культурної та просвітницької діяльності учителів, батьків, учнів; створення науково-методичної, матеріально-технічної бази для виховного процесу; налагодження зв'язків та координація зусиль усіх соціальних інститутів у справі виховання;..." [1, с. 4]. Основними виховними

завданнями вищого навчального закладу (ВНЗ) є "підготовка національно свідомої інтелігенції...; виховання майбутніх спеціалістів авторитетними, високоосвіченими людьми...; створення умов для вільного розвитку особистості...; формування громадянської, соціальної активності та відповідальності...; культивування кращих рис української ментальності тощо" [1, с. 4]. У порівнянні зі школою та ВНЗ виховна робота ПТНЗ спрямована на виховання молоді лише як робітників, хоча і конкурентноспроможних в умовах ринкової економіки, тому основним завданням є "створення умов для формування та розвитку учнів як кваліфікованих, соціально відповідальних працівників на засадах загальнолюдської моралі, духовності та культури" [1, с. 4]. Виникає думка, що державна мета загальноосвітніх та вищих навчальних закладів - виховання всебічно розвинених особистостей, здатних до самореалізації в різноманітних сферах життєдіяльності, а першочерговим завданням ПТНЗ є виховання конкурентноспроможних робітників. Наполягаємо на тому, що виховна робота в ПТНЗ повинна мати ті ж самі завдання на державному рівні, які стоять перед іншими навчальними закладами.

Щодо проблеми соціальної адаптації учнівської молоді, то її вирішення є пріоритетним напрямом на сучасному етапі розвитку професійно-технічної освіти. Так, у проєкті Національної програми виховання дітей та учнівської молоді в Україні [7] зазначається, що "увага органів державної влади, педагогічних колективів спрямовується на...створення системи психолого-педагогічної, медико-соціальної адаптації і реабілітації учнівської молоді" [7, 9]. Як основне із завдань змісту виховної роботи Орієнтованого положення виокремлюється "створення організаційно-педагогічних умов для проходження учнями адаптаційного періоду та подальшого навчання в ПТНЗ" [9, с. 26]. Особливо підкреслюється необхідність управління процесом саме соціальної адаптації учнів, слухачів. Логічно підходимо до визначення нашого поняття "соціальна адаптація учнів ПТНЗ" - активне прийняття учнями цінностей нового соціального середовища, зокрема обраної професії, майбутньої сім'ї, громадського життя, розвиток таких соціальних якостей як соціальна активність, соціальна відповідальність, формування в учнівської молоді просоціальної поведінки: опанування основами обраної професії, формування адекватних взаємовідносин із соціальним оточенням, дотримання та вдосконалення правил поведінки в ПТНЗ та гуртожитку, активна участь в учнівському самоврядуванні, проведення соціально-культурного дозвілля, а також оптимізація в учнів позитивних форм прояву самоставлення з метою гармонізації індивідуального досвіду юнаків та дівчат із соціальним надбанням.



Звісно, ефективна соціальна адаптація забезпечується лише через розробку та реалізацію певних педагогічних умов соціально-виховного характеру, організатором і координатором яких є соціальний педагог і створений ним актив педагогічного колективу. Отже, проаналізуємо специфіку діяльності соціального педагога в ПТНЗ.

Необхідно зауважити, що в українських нормативних документах не виписано зміст соціально-педагогічних функцій в ПТНЗ. Тому цікавими для нашого дослідження є положення Методичних рекомендацій Білорусі [6] щодо функцій соціального педагога (в закладах, що забезпечують одержання професійно-технічної та середньої спеціальної освіти) як суб'єкта педагогічної діяльності. Такими завданнями є: дослідження соціуму закладу; організація соціального захисту учнів, соціально-педагогічного консультування батьків та інших осіб, котрі проживають у мікрорайоні; соціальна підтримка в становленні особистості учнів; здійснення профілактики асоціальних проявів учнів, залучення їх до волонтерського руху тощо. Де в чому детерміновано звучить функція соціального педагога стосовно проблеми соціальної адаптації юнаків та дівчат: "вирішення проблем соціальної адаптації учнівської молоді, котрі опинилися в тяжких життєвих обставинах" [6]. Безсумнівно, в цьому випадку соціальний педагог може виконувати корекційно-реабілітаційну (реадаптаційну) функцію, але ж його першочергове завдання - створення сприятливих умов, разом з іншими педагогічними працівниками, для активної успішної адаптації дітей до різноманітних сфер життєдіяльності, причому, всіх учнів, а не лише тих, котрі опинилися в несприятливій ситуації.

З наявних науково-педагогічних доробок, присвячених вивченню діяльності соціального педагога (зокрема в школі О.Безпалько, В.Березіною, В.Гуровим, З.Капустіною), нашому дослідженню імponує концепція А.Малько [5]. Остання дає наступне визначення "соціального педагога" - "фахівець із соціального виховання, котрий здійснює посередницьку роль між людиною та соціальним середовищем з метою духовного розвитку та гармонізації їх відносин на особовому, міжособовому та надособовому рівнях" [5, с. 38]. На думку вченої, професійними базовими характеристиками соціального педагога є: психологічна освіченість; вміння аналізувати соціальні явища та процеси; бачення свого місця і ролі в суспільному житті країни; здатність забезпечити допустиме та доцільне посередництво між особистістю, сім'єю, з одного боку, і суспільством, різними державними та громадськими структурами, з іншого; вміння працювати в умовах неформального спілкування, залишаючись "поза спиною", в позиції неформального лідера, радника, котрий

стимулює, збуджує ініціативу людини до тієї чи іншої діяльності; вміння впливати на спілкування, стосунки між людьми, на ситуацію в мікросоціумі, сприяти позитивному вирішенню конфліктів; активізувати зусилля індивідів, груп, спільнот на вирішення своїх проблем, вміння обговорювати "гострі" теми в позитивному емоційному настрої, без висловлювання погроз; вміння виявляти інформацію, збирати факти, необхідні для підготовки "Соціальної історії клієнта", "Історії розвитку дитини", інших документів; вміння виявляти потреби і проблеми людей, груп, спільнот і розробляти новаторські ідеї щодо їх вирішення; вміння організовувати дослідження, інтерпретувати та використовувати результати досліджень, опублікованих у професійній літературі; вміння забезпечити міжінституційні зв'язки в суспільстві; вміння виявляти соціальні потреби і доводити їх до громадськості, законотворчих інститутів, фінансових закладів тощо [5, с. 38-39]. Отже, соціальний педагог розглядається А.Малько як тип соціального вихователя.

Розділяючи такі концептуальні погляди А.Малько, вважаємо соціального педагога ПТНЗ фахівцем із соціального виховання, котрий здійснює посередницьку роль між учнями та соціальним середовищем, активізує виховний потенціал усіх соціальних суб'єктів з метою сприяння активній позитивній соціальній адаптації учнівської молоді, її інтеграції та індивідуалізації в соціумі.

Таким чином, специфічна роль соціального педагога ПТНЗ щодо проблеми соціальної адаптації першокурсників полягає у створенні соціально-педагогічного середовища, яке передбачає розробку певних умов соціально-виховного характеру через залучення суб'єктів соціального середовища з метою використання самовиховного потенціалу юнаків та дівчат.

Першою педагогічною умовою є організаційно-педагогічна робота з педагогічними працівниками ПТНЗ задля створення сприятливого для адаптації учнів соціального середовища. Ця умова передбачає створення робочої групи педагогічного колективу на чолі з соціальним педагогом ПТНЗ, діяльність якої базується на тісній співпраці з учнівським колективом та спрямована на організацію системної роботи з класними керівниками навчальних груп, навчання майстрів виробничого навчання основним умінням, дотримання яких сприяють процесу соціальної адаптації учнів.

Друга педагогічна умова визначається як установа партнерств ПТНЗ з територіальною громадою задля створення умов для подальшого соціального розвитку учнів як підґрунтя їх ефективної адаптації в суспільстві, яка передбачає функціональну взаємодію та самообілізацію робочої групи педагогічних працівників, представників учнівського самоврядування та учнівських сі-

мей, органів місцевого самоврядування, представників правоохоронних органів, медичних закладів, закладів освіти, підприємств, соціальних служб, ЗМІ, громадськості з метою сприяння соціально-позитивній адаптації учнів.

Третьою педагогічною умовою є розвиток учнівського самоврядування задля активізації участі учнів в адаптаційних процесах. Ця умова розкриває основні шляхи виявлення самовиховного потенціалу юнаків та дівчат, спрямованого на активне освоєння нового соціального середовища, за сприяння педагогічних працівників, інших агентів соціальної адаптації учнів; передбачає створення учнівського парламенту, ради гуртожитку, а також наступних комісій: комісії зі зв'язків з активом педагогічного колективу, навчально-професійної комісії, комісії з питань створення сім'ї, комісії з організації соціально-культурного дозвілля, комісії з порядку і дисципліни, комісії з профілактики негативних явищ.

Отже, вирішення завдань соціальної адаптації учнівської молоді є актуальною проблемою на пострадянському просторі. Соціальна адаптація постає одним із найвагоміших завдань ПТНЗ, а соціальний педагог, як суб'єкт педагогічної діяльності, разом з іншими педагогічними працівниками та представниками зовнішніх соціальних інституцій територіальної громади мають стати значимими агентами успішної соціальної адаптації учнів.

Аналіз законодавчо-нормативної бази стосовно діяльності соціального педагога в ПТНЗ дозволяє зробити наступні висновки. По-перше, важливо зазначити, що посада соціального педагога в ПТНЗ є обов'язковою, це вказує на усвідомлення урядом, педагогічною громадою проблем виховання (соціального) учнівської молоді. По-друге, пріоритетним напрямом діяльності соціального педагога є створення умов для активного процесу соціальної адаптації юнаків та дівчат. На жаль, сьогодні в проектах законодавчих документах України щодо виховання учнів ПТНЗ аспекту соціального розвитку особистості приділяється менше уваги, ніж у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах. Вважаємо за необхідне, при прийнятті цих документів Верховною Радою не спинятися на вихованні конкурентоспроможного в умовах ринкової економіки робітника, а розширити соціально-педагогічний аспект у ПТНЗ. Адже, як зазначає Н.Ничкало, державній політиці варто звернутися до висновків, викладених у Білій книзі Європейської комісії, зокрема до положення "гуманізації підготовки працівника і громадянина, всебічного розвитку особистості, підготовки до участі в культурі, в життєдіяльності суспільства..." [8, с. 13].

Перспективами подальших розвідок у цьому напрямі є дослідження особ-

ливостей взаємодії соціального педагога з лідерами учнівського самоврядування з проблеми соціальної адаптації учнів ПТНЗ.

**Література:**

1. Закон України "Про виховання дітей та молоді". Проект // Освіта України. - 2004. - № 72. - 14 вер. - С. 4-6.
2. Закон України "Про вищу освіту" // Освіта в Україні. Нормативна база (2-ге вид.). - К.: КНТ, 2006. - С. 40-92.
3. Закон України "Про загальну середню освіту" // Освіта в Україні. Нормативна база (2-ге вид.). - К.: КНТ, 2006. - С. 93-116.
4. Закон України "Про професійно-технічну освіту" // Освіта в Україні. Нормативна база (2-ге вид.). - К.: КНТ, 2006. - С. 117-145.
5. Малько А.О. Соціальна педагогіка. Частина 1. Основи соціальної педагогіки: Конспект лекцій / А.О.Малько. - Х.: ХДАК, 1998. - 59 с.
6. *Методические* рекомендации: особенности воспитательного процесса в учреждениях, обеспечивающих получение профессионально-технического и среднего специального образования, в 2005-2006 учебном году. [Электрон. ресурс]. - Режим доступа:  
<http://ripo.unibel.by/cvr/vlp/05/show.php?art=1auth=cnmovr>
7. *Національна* програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні. Проект // Освіта України. - 2004. - № 94. - 3 груд. - С. 6-10.
8. *Ничкало Н.Г.* Науково-методичне забезпечення - ключова умова розвитку системи / Н.Г.Ничкало // Професійно-технічна освіта. - 2006. - № 2. - С. 12-13.
9. *Орієнтоване* положення про організацію виховної роботи в професійно-технічних навчальних закладах Міністерства освіти і науки України // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. - 2002. - № 12. - черв. - С. 23-28.

## **Інтегрований підхід у соціально-педагогічній роботі з вразливими сім'ями з дітьми**

Сучасна соціальна педагогіка перебуває на етапі активного розвитку теоретичних положень та аналізу й систематизації досягнень соціальної практики. Стрімкий розвиток соціальної роботи зумовлений соціальним замовленням суспільства, спрямованим, насамперед, на формування засад нової соціальної політики щодо дітей, сімей, молоді.

Проблеми розвитку і становлення соціальних служб, підвищення якості соціальних послуг сім'ям, дітям та молоді знайшли відображення у наукових дослідженнях таких українських вчених як: Алексеєнко Т.Ф., Бевз Г.М., Безпалько О.В., Зверева І.Д., Капська А.Й., Комарова Н.М., Лактіонова Г.М., Пеша І.В., Семигіна Т.В., Толстоухова С.В. [1; 5; 7; 9].

У наукових дослідженнях останніх років соціальна робота (основою якої є соціальна педагогіка) розглядається як складова соціальної політики, перед якою постають такі пріоритети: посилення уваги до кожного клієнта, комплексність надання соціальних послуг, їх адресність, доступність та результативність. Все це можливо тільки за умови інтегрованого підходу до здійснення соціального обслуговування населення на рівні громади, який також відображено у соціально-педагогічних дослідженнях Зверєвої І.Д., Кияниці З.П., Петрочко Ж.В. [3].

Петрочко Ж.В розглядає інтеграцію з позиції соціальної педагогіки як процес, під час якого суспільство створює умови для кращого пристосування індивіда в соціумі. Інтеграція досягається як за рахунок соціалізації, так і реабілітації людини. Інтеграція на рівні громади - це процес, у рамках якого певна громада забезпечує умови для реалізації максимального соціального потенціалу кожного індивіда - члена цієї громади. При цьому інтеграція, насамперед, спрямована на покращення співпраці між соціальними інституціями, що функціонують у громаді (службою у справах дітей, відділами освіти, охорони здоров'я, праці та соціального захисту, кримінальної міліції у справах неповнолітніх, неурядовими організаціями, закладами освіти, культури, охорони здоров'я та ін.), - партнерство, за якого вони розвиваються, досягають спільних цілей.

За таких умов до локальної моделі соціальної роботи з вразливими сім'ями з дітьми залучається максимальний соціальний потенціал громади, що забезпечує ефективність наданих послуг членам громади, результативність соціально-педагогічної роботи загалом.

Характеристиками й одночасно показниками інтеграції як процесу є наявність у ньому інтегрованого підходу та інтегративної ситуації. Інтегрований підхід розглядається як спосіб ставлення до індивіда та ведення справ стосовно нього, в ході застосування якого не тільки індивід адаптується до громади, але й громада робить необхідні кроки, докладає певних зусиль, аби пристосуватися до нього. Беручи за основу своєї діяльності інтегрований підхід, інституції соціальної сфери громади змінюють переконання і цінності, принципи та організаційно-методичні засади своєї роботи, що виводить їх на вищий рівень розуміння проблем клієнтів, якісного реагування на їхні потреби.

В інтегративній ситуації, як правило, турботу про члена громади, котрий потребує допомоги, бере на себе особа, яка представляє його інтереси і водночас від імені громади є виконавцем адресних, комплексних послуг, різних видів підтримки, що може надати йому ця спільнота.

Враховуючи зазначене, доцільним видається створення і забезпечення функціонування таких соціальних служб, які б спеціалізувалися на наданні адресних послуг клієнтам певних категорій і здійснювали свою діяльність у тісній взаємодії з усіма інституціями громади. Соціальні працівники/ соціальні педагоги таких служб можуть ініціювати створення комплексу нових послуг та надання їх у різних галузях освіти, охорони здоров'я, права, соціального захисту тощо.

Таким чином, інтегровані соціальні служби - це комплекс спеціалізованих соціальних служб, які створюються відповідно до потреб членів громади і реалізують певні напрями соціальної роботи, орієнтовані на здійснення адресної соціально-педагогічної роботи з сім'ями з дітьми на основі інтегрованого підходу з метою відновлення їх здатності повноцінно функціонувати та забезпечувати потреби дитини/дітей для розвитку.

Окрім цього, інтегрований підхід та інтегративна ситуація є підґрунтям функціонування самих спеціалізованих соціальних служб, оскільки передбачають тісну взаємодію спеціалістів цих служб між собою та з клієнтами. Впровадження інтегрованого підходу забезпечує створення інноваційної системи соціального обслуговування на рівні громади як складової соціальної роботи, спрямованої на захист прав клієнта шляхом визначення та надання йому комплексу послуг, необхідних для відновлення його здатності самостійно вирішувати свої проблеми.

Функціонально-змістова модель роботи інтегрованих соціальних служб (див. рис. 1) була розроблена та апробована в рамках реалізації Представництвом Благодійної організації "Кожній дитині" в Україні Проекту Європейського Союзу "Розвиток інтегрованих соціальних служб для вразливих сімей і дітей" в Київській області.

Моделювання соціальної роботи інтегрованих соціальних служб базується на основних принципах та підходах до моделювання соціальної роботи як системи. Основні компоненти моделі - мета, завдання, принципи, технології, напрями, форми та методи роботи - зумовлюють змістове наповнення соціально-педагогічної діяльності служб, а наявність певних механізмів, що забезпечують ефективність роботи інтегрованих соціальних служб, надають моделі функціональних ознак як системи. Індикатором успішності функціонування системи соціальної роботи є результат, що відображає зміну становища клієнта, подолання його складних життєвих обставин тощо.

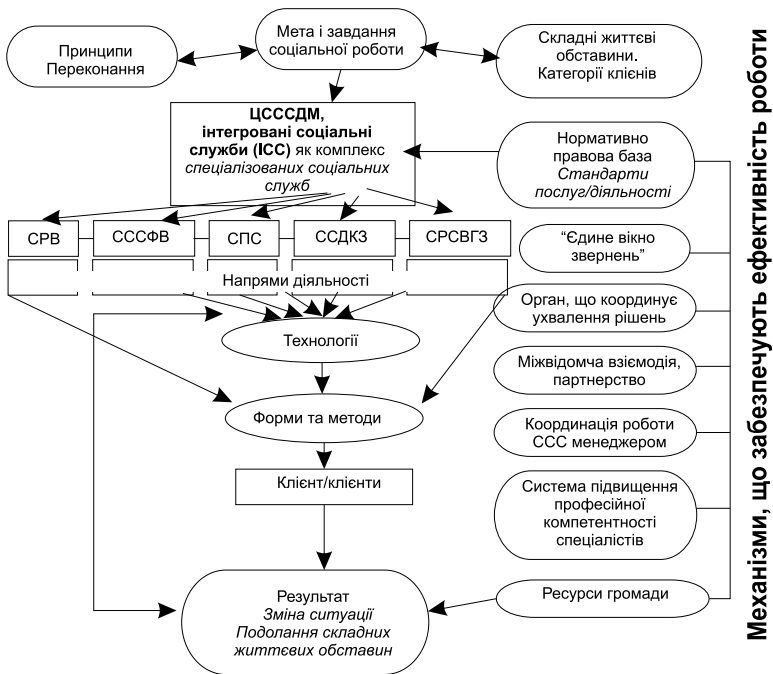


Рис. 1. Функціонально-змістова модель роботи інтегрованих соціальних служб

Ключовим компонентом моделі є мета і завдання соціальної роботи, які реалізуються інтегрованими соціальними службами і деталізуються в роботі спеціалізованих соціальних служб. Загальна мета - гарантований захист прав клієнтів - конкретизується в системі надання різних видів соціально-педагогічних послуг, матеріальної допомоги, здійсненні соціального обслуговування, профілактичній роботі, соціалізації й реабілітації дітей та сімей, що опинилися у складних життєвих обставинах.

Завдання інтегрованих соціальних служб полягають у забезпеченні належної послідовності та прозорості дій у процесі надання соціальних послуг сім'ям із дітьми, відповідно до їх потреб та визначених повноважень й відповідальності учасників цього процесу; в запровадженні комплексного, особистісно-орієнтованого, індивідуального підходів у наданні послуг дітям і сім'ям, які потребують декількох видів допомоги та послуг одночасно. Стратегіями реалізації завдань інтегрованих соціальних служб є:

- підтримка сімей з дітьми, формування засад відповідального батьківства;
- раннє виявлення та подолання причин, що породжують сімейне неблагополуччя;
- запобігання вилученню дитини із сім'ї;
- розвиток сімейних форм виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування;
- реінтеграція та соціалізація вихованців інтернатних закладів.

Основними принципами функціонування інтегрованих соціальних служб є:

- пріоритетність інтересів дитини/дітей;
- ухвалення рішень на основі оцінки та аналізу потреб дитини та сім'ї;
- комплексність;
- адресність та доступність послуг;
- мінімальне втручання;
- послідовність та системність;
- гуманність та добровільність;
- участь клієнтів, у тому числі й дітей, в ухваленні рішень, плануванні та моніторингу послуг тощо.

Відповідно до Закону України "Про соціальні послуги" будь-які особи, які перебувають на території України на законних підставах та опинилися у складних життєвих обставинах, мають право на отримання соціальних послуг. До потенційних користувачів соціальних послуг належать і громадяни інших країн, а також особи без громадянства та біженці, тобто особи, які отримали цей статус у встановленому законом порядку. Статтею 7 вищезгаданого



закону передбачено, що сім'ї, діти і молодь, які опинилися у життєвій скруті, мають право на отримання соціальних послуг на безоплатній основі.

Отримувачами послуг, які надають інтегровані соціальні служби, є діти і сім'ї з дітьми (незалежно від раси, релігійних поглядів, віку батьків), які опинилися у складних життєвих обставинах і не в змозі їх подолати самостійно.

До категорії дітей, які опинилися в складних життєвих обставинах, належать вихованці: закладів для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, притулків для неповнолітніх, центрів соціально-психологічної реабілітації, шкіл та училищ соціальної реабілітації, виховних колоній, центрів медико-соціальної реабілітації; випускники інтернатних закладів віком до 23 років та ін.

Сім'я з дітьми, яка опинилася у складних життєвих обставинах, розглядається як сукупність осіб, що проживають разом і пов'язані спільним побутом, взаємними правами та обов'язками. При цьому під "складними життєвими обставинами" вбачають обставини, що об'єктивно порушують нормальну життєдіяльність особи, сім'ї, наслідки яких вона не може подолати самостійно (інвалідність, часткова втрата рухової активності у зв'язку зі старістю або за станом здоров'я, самотність, сирітство, безпритульність, брак житла або роботи, насильство, зневажливе ставлення та негативні стосунки в сім'ї, малозабезпеченість, психологічний чи психічний розлад, стихійне лихо, катастрофа тощо) [8].

Теорія соціальної педагогіки дає таку класифікацію складних життєвих обставин, в основі якої лежать важливі для виховання дітей умови: соціально-демографічні, матеріально-побутові, медико-соціальні, психологічні і соціально-педагогічні, соціально-правові. Саме брак цих умов або неповна їх наявність певною мірою визначає становище дітей і сімей. Але перелік складних життєвих обставин, у яких опинилася сім'я з дітьми, чітко не визначений і може бути розширений, уточнений за потреби. Так, у рамках проекту ЄС було розроблено розширений перелік складних життєвих обставин, що обговорювався із соціальними працівниками та медиками Київської області у ході робочих зустрічей, круглих столів та семінарів. Групи складних життєвих обставин визначалися відповідно до видів послуг, що можуть надаватися сім'ям із дітьми. Наявність такого переліку допомагає соціальному працівникові знайти справжні причини сімейної кризи і визначити перелік та обсяг необхідних послуг [9].

Головним компонентом функціонально-змістової моделі роботи інтегрованих соціальних служб є самі інтегровані соціальні служби, які утворюються

в районному, міському, селищному/сільському центрі соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді і діють відповідно до загальних положень щодо їхньої діяльності.

У структурі інтегрованих соціальних служб представлено спеціалізовані служби: служба підтримки сім'ї (СПС), служба раннього втручання (СРВ), служба супроводу сімейних форм виховання (ССФВ), служба реінтеграції та соціалізації вихованців інтернатних закладів (СРС), служба супроводу дітей, які перебувають у конфлікті з законом (ССДКЗ).

Набір і зміст соціальних послуг визначається особливостями діяльності кожної зі спеціалізованих служб, що входять до складу інтегрованих соціальних служб. Залежно від потреб клієнта визначається служба, базовий перелік послуг якої найбільшою мірою може вплинути на стабілізацію та відновлення життєдіяльності клієнта. Спеціалізовані соціальні служби здійснюють послуги на рівнях:

- громади (акції, рекламно-інформаційні кампанії, масові освітньо-виховні та профілактичні заходи тощо);
- групи (школа усвідомленого батьківства; тренінги; волонтерські групи тощо);
- клієнта (консультації, бесіди, інформації тощо).

Служба підтримки сім'ї створюється з метою здійснення соціальної підтримки сімей з дітьми, які опинилися у життєвій скруті, наданням адресних комплексних соціальних послуг. Її завданнями є: сприяння позитивним змінам у сімейному середовищі, підвищення та відновлення виховного потенціалу батьків; раннє виявлення і запобігання жорстокому поведженню та насильству в сім'ї, торгівля дітьми, залучення їх до найгірших форм дитячої праці; термінове реагування на них; робота з сім'єю та її найближчим оточенням щодо подолання складних життєвих обставин, у тому числі запобігання влаштуванню дитини до закладів інтернатного типу; представництво інтересів дітей та сімей із дітьми, які опинилися у складних життєвих обставинах.

Служба раннього втручання має на меті сприяти формуванню усвідомленого й відповідального ставлення молоді до створення сім'ї та виховання дітей, соціальну підтримку молодих сімей із дітьми. Головними завданнями служби є: поширення у молодіжному середовищі засад відповідального, усвідомленого батьківства, формування здорового способу життя як умови сімейного благополуччя, надання підтримки молодим сім'ям у повноцінному розвитку дитини, запобігання відмовам матерів від народжених ними дітей.

Служба супроводу сімейних форм виховання сприяє забезпеченню реаліза-

ції права дитини на зростання і виховання в сімейному середовищі шляхом розвитку та підтримки сімейних форм влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Її завданнями є: захист прав та інтересів дітей, влаштованих до сімейних форм виховання; сприяння реінтеграції прийомних дітей та дітей-вихованців дитячих будинків сімейного типу в сім'ї біологічних батьків та родичів; сприяння дотриманню державних гарантій щодо соціального захисту дітей, влаштованих у сімейні форми виховання; забезпечення реалізації права дитини на зростання і виховання в сімейному середовищі шляхом добору та підготовки майбутніх прийомних батьків, батьків вихователів, опікунів, усиновителів, підготовки дітей до розміщення в сімейні форми виховання, соціального супроводу таких сімей.

Служба реінтеграції та соціалізації вихованців інтернатних закладів надає комплекс соціальних послуг їм та їхнім родинам з метою повернення дітей до біологічних сімей, до родинного оточення; підготовки випускників до самостійного життя, створення власної сім'ї та виконання батьківських функцій. Першочерговими завданнями цієї служби є: відновлення та зміцнення стосунків вихованців інтернатних закладів із біологічними батьками, родичами; сприяння поверненню вихованців інтернатних закладів у родинне оточення; підготовка вихованців інтернатних закладів до самостійного життя; соціальний супровід випускників інтернатних закладів; сприяння дотриманню державних гарантій щодо соціального захисту дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, та осіб з їх числа.

Здійснення профілактики правопорушень та негативних проявів серед неповнолітніх, реабілітації підлітків та молоді, що перебувають у конфлікті з законом, - мета діяльності Служби супроводу дітей, які перебувають, у конфлікті з законом. Завданнями служби є: запобігання правопорушенням, проявам протиправної поведінки серед неповнолітніх; здійснення соціальної підтримки дітей, схильних до правопорушень; дітей, які скоїли злочин та засуджені до покарань, не пов'язаних із позбавленням волі; сприяння реінтеграції неповнолітніх та молоді, які перебувають або перебували у школах, училищах соціальної реабілітації, виховних та виправних колоніях, повернулися з місць позбавлення волі.

Відповідно до наявності типових потреб дітей і сімей, кадрових та фінансових ресурсів у громаді можуть бути утворені інші спеціалізовані служби, наприклад: служба супроводу сімей, які виховують дітей із ВІЛ-інфекцією, або самі є хворими на ВІЛ; служби підтримки сімей, які виховують дітей з особливими потребами, в тому числі з обмеженими фізичними функціями тощо.

Важливими компонентами функціонально-змістової моделі є напрями роботи спеціалізованих соціальних служб, що, спираючись на технології, реалізуються в різних формах і методах соціальної роботи. Слід зазначити, що серед технологій роботи спеціалізованих служб пріоритетними є ведення випадку, оцінка потреб, раннє або кризове втручання; робота з громадою. Особливу увагу заслуговує технологія оцінки потреб клієнтів, що є наскрізною складовою усіх інших технологій і сприяє:

- підвищенню самооцінки клієнта і його самоповаги;
- усвідомленню клієнтом права вибору і його реалізацію;
- покращенню міжвідомчої взаємодії;
- поглибленню взаємодії і партнерства соціального працівника, залучених спеціалістів та клієнта;
- скеруванню ресурсів на подолання визначених проблем клієнта.

Не менш важливим компонентом моделі є механізми, що забезпечують ефективність роботи інтегрованих соціальних служб, а саме:

- нормативно-правове врегулювання;
- "єдине вікно звернень" громадян стосовно проблем сімей та дітей;
- система підвищення професійної компетентності спеціалістів служб;
- координація роботи спеціалізованих соціальних служб підготовленим до виконання такої функції менеджером;
- міжвідомча взаємодія [5];
- орган, що координує ухвалення рішень в інтересах дитини;
- партнерські стосунки між надавачами послуг та клієнтами, членами громади;
- залучення ресурсів територіальної громади.

Усе це сприяє доступності та підвищенню якості соціальних послуг сім'ям та дітям, які опинилися в складних життєвих обставинах, покращує координацію та взаємодію між різними інституціями, залученими до соціальної роботи, підвищує відповідальність членів громади, впливає на покращення становища сімей та дітей, попереджує вилучення дітей із сімейного середовища.

### **Література:**

1. *Безпалько О.В.* Соціальна педагогіка в схемах та таблицях: навч. посіб.-К., 2003.
2. Закон України "Про соціальні послуги" від 19 червня 2003 року № 996-IV.

3. *Інтегровані* соціальні служби: теорія, практика, іновації: Навч.-метод. Комплекс / Авт.-упорядник.: О.В. Безпалько, І.Д. Зверева, З.П. Кияниця, В.О. Кузьмінський, В.П. Лютий, Ж.В. Петрочко, М.І. Ростральна, Л.І. Стрига, / За заг.ред.: І.Д. Звереві, Ж.В. Петрочко - К.: Фенікс, 2007, С. 70-105

4. *Порядок* взаємодії суб'єктів соціальної роботи із сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах (Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 12 липня 2006 р. за N 824/12698).

5. *Представництво* інтересів соціально вразливих дітей та сімей: Навч. посіб. / За ред. Т.В. Семигіної - К.: Четверта хвиля, 2004. - 216 с.

6. *Програма* підготовки соціальних працівників інтегрованих соціальних служб / За заг. ред. І.Д. Звереві, В.О. Кузьмінського, І. Саммон - К.: ПБО "Кожній дитині" в Україні, 2006. - 34 с.

7. *Соціальна* робота в Україні: Навч. посіб. / І.Д. Зверева, О.Б. Безпалько, С.Я. Харченко та ін. / За заг. ред. І.Д. Звереві, Г.М. Лактіонової - К.: Центр навч. літ-ри, 2004. - 256 с.

8. *Соціальна* педагогіка: теорія і технології: Підручник / За заг.ред. І.Д. Звереві - К.: Центр навч. літ-ри, 2006. - 316 с.

9. *Соціальний* супровід сімей, що опинились у складних життєвих обставинах. Метод. посіб. / Автори упор. І.Д. Зверева, Ж.В. Петрочко та ін. - К.: ДЦССДМ, 2006. - 84 с.

## Формування відповідального ставлення до батьківства у молодих подружжів

На сучасному етапі розвитку українське суспільство переживає радикальну трансформацію всіх сфер суспільного життя, зміну принципів його організації, які зумовлюють появу нових тенденцій у функціонуванні важливого, значущого і складного соціального інституту - інституту сім'ї.

Деформація соціальних і моральних цінностей, що відбувається в останні роки, значно вплинула на свідомість зростаючого покоління, на їхнє ставлення до батьківства і до створення сім'ї зокрема. Сучасна молодь, з одного боку, характеризується раннім початком статевих відносин та їх непорядкованістю, зміною стереотипів щодо ролей чоловіка і жінки в суспільстві, а з іншого - психологічною неготовністю до створення сім'ї: відсутністю знань про важливі батьківські якості, елементарні особливості розвитку дитини, неготовністю до відповідальної ролі батьків. У зв'язку з цим виникає нагальна потреба сприяти здоровому розвитку молоді сім'ї, підвищувати батьківську компетентність у молоді, формувати відповідальне ставлення до батьківства.

Дослідженням питань батьківства та підготовки молоді до сімейного життя займалися Т.Говорун, І.Кон, О.Холостова. В роботах Т.Алексєнко, І.Гребеннікова, О.Зверєвої, Т.Кравченко, С.Толстоухової вивчалось питання формування педагогічної культури батьків; О.Могилевська, Г.Філіпова досліджували процес підготовки майбутніх матерів (вагітних) до батьківства; формування усвідомленого батьківства розглядалось в працях Л.Буніної, М.Єрміхіної, В.Кравець, В.Кікінежді, О.Кізь, Г.Лактіонової, Р.Овчарової, Н.Шевченко та ін.

Метою статті є теоретичне обґрунтування процесу формування відповідального ставлення до батьківства у молодого подружжя.

При розробці поняття "відповідальне ставлення до батьківства", ключовими поняттями були визначені, по-перше, "відповідальність" як категорії етики і права, що відображає особливе соціальне і морально-правове ставлення особистості до суспільства (людства в цілому), яке характеризується виконанням свого морального обов'язку і правових норм; здатність людини свідомо (добровільно) виконувати певні вимоги і здійснювати встановлені перед

нею завдання [4, с. 32], а по-друге, термін "батьківство".

Поняття "батьківство" в українській мові використовується у двох значеннях, як: російською (далі рос.) "родительство" - це "соціально-психологічний феномен, який представляє собою емоційно і оціночно забарвлену сукупність знань, уявлень та переконань відносно себе як батька, що реалізується в усіх проявах поведінкової складової батьківства" [3, с. 16]; рос. "отцовство" - це складова батьківства, що обумовлює виконання та реалізацію батьком виховної ролі. У зв'язку з тим, що поняття "відповідальне ставлення до батьківства" є узагальненим, оскільки стосується молодого подружжя (як жінки, так і чоловіка), то визначення "батьківство" використовувалось в значенні рос. "родительство".

Відповідальне ставлення до батьківства - це феномен особистості, обумовлений її якостями, соціально-психологічними і морально-правовими знаннями, переконаннями, сімейними цінностями, позитивним емоційним переживанням, прагненням стати батьками і стійкою відповідальною поведінкою особистості стосовно виконання норм та обов'язків в батьківстві.

Складність такого феномену як відповідальне ставлення до батьківства потребує визначення його на основі аналізу структурних характеристик. Відповідальне ставлення до батьківства представляє собою сукупність когнітивного, емоційно-мотиваційного та поведінкового компонентів.

Характеристика когнітивного компоненту включала в себе знання стосовно двох аспектів батьківства: морально-правового та психолого-педагогічного. В першому аспекті виділяється обізнаність про права і обов'язки батьків відносно своїх дітей, про відповідальність в разі невиконання своїх обов'язків, знання прав дітей; моральні знання передбачають обізнаність в системі сімейних цінностей, батьківства, традицій сімейного виховання. Психолого-педагогічний аспект батьківства включає в себе знання та уявлення про виховання дітей в сім'ї, про сутність батьківської ролі, а також уявлення щодо ідеального та реального образу себе в якості батька чи матері, свою батьківську позицію.

Емоційно-мотиваційний компонент містить в собі бажання стати батьком чи матір'ю, репродуктивну установку (наявність установки на бажану кількість дітей, їхню стать, потреба в дітях); потребу в розумній ролі майбутнього батька чи матері, прагнення бути відповідальним у батьківстві, позитивне ставлення особи та усвідомлення необхідності відповідального виконання своїх обов'язків, сформованість моральних понять, позитивний емоційний фон, який супроводжує оцінки образу дитини.

Поведінковий компонент включає відповідальність (включає в себе суб'єк-

тивну готовність відповідати за свої дії, самоконтроль, передбачення наслідків своїх дій), вміння будувати гармонійні взаєностосунки у подружжі, формувати стиль сімейного виховання, стиль сімейного виховання у батьківській сім'ї.

Процес формування відповідального ставлення до батьківства спрямований на категорію "молоді подружжя", яку ми розглядали крізь призму наступних показників: молодий вік подружжя, нетривалість подружнього життя та наявність дітей. В законі України "Про сприяння соціальному становленню і розвитку молоді в Україні" (від 23.03.2004 р.) "молода сім'я" визначається як подружжя, в якому вік чоловіка та дружини не перевищує 35 років, або неповна сім'я, в якій мати (батько) віком до 35 років. За віком самої сім'ї вчені виділяють "зовсім молодий шлюб" - до 4 років стажу (О. Добриніна, В.Сисенко), "сім'я молодят" - до 1 року, сім'ї з тривалістю подружнього життя від 1 року до 3 років (А.Капська), "молодий шлюб" - від 5 до 9 років (В.Сисенко) [2, с. 61].

У запропонованих назвах класифікації молоді сім'ї майже не вказується на таку ознаку як наявність дітей. У зв'язку з чим, ми можемо припустити, що молоді сім'ї, незалежно від віку їхнього існування, можуть бути як з дітьми, так без дітей. Ми в своєму дослідженні вивчали молоді подружжя, в яких вік чоловіка та дружини не перевищує 35 років, що перебувають у шлюбі до 5 років, та не мають дітей.

Процес формування відповідального ставлення до батьківства представлений у вигляді алгоритму [1]. Першим етапом алгоритму формування відповідального ставлення до батьківства є діагностичний. Необхідність формування відповідального ставлення до батьківства була підтверджена дослідженням, в якому прийняли участь 89 молодих пар (178 респондентів) в віці до 35 років. Серед даної кількості опитуваних ми вивчали дві категорії: майбутніх молодих батьків (далі МБ) (58 пар) - молоді подружжя, які очікують народження дитини, при цьому вік подружжя не перевищує 35 років; та категорію "молоді сім'ї" (МС) (31 пара) - молоді сім'ї, в яких вік подружжя не перевищує 35 років, що не мають дітей).

Поділ молодого подружжя на дві категорії обумовлений прагненням визначити вплив процесу очікування дитини на відповідальне ставлення до батьківства у молодих сімей.

В ході проведення дослідження використовувалася комплексна методика виявлення сформованості відповідального ставлення до батьківства через визначення компонентів відповідального ставлення до батьківства у молодих сімей, що включала застосування наступних методів: анкетування (авторська



методика діагностики відповідального ставлення до батьківства), опитувальні методики М.Єрміхіної, Р.Овчарової [3] ("Свідоме батьківство", "Уявлення про ідеального батька / матір", "Уявлення про ідеальну батьківську любов"), адаптовані до завдань нашого дослідження; методи активізації творчого мислення (метод мозкового штурму, метод творчих завдань "Почуття, пов'язані з батьківством", "Модель ідеального батька / матері").

Результати діагностичного етапу дослідження дозволили нам визначити три рівні відповідального ставлення до батьківства (високий, середній та низький). Аналіз отриманих даних свідчить про те, що майже половина молодих сімей (48,6%) показала низький рівень відповідального ставлення до батьківства. Молоді подружжя цієї групи не освічені з питань прав дитини, прав та обов'язків батьків, наслідків їхнього недотримання, з вікової психології, не мають чіткого уявлення відносно себе в ролі батьків та щодо якостей, характеристик, почуттів та поведінки, необхідних для виконання батьківської ролі, не мають уявлення про свою батьківську позицію, не усвідомлюють себе в батьківській ролі. Серед даної групи молодих сімей спостерігається спрямованість на сімейні цінності. Емоційний фон характеризується переважно позитивними емоціями та почуттями, що супроводжують уявлення образу дитини. При цьому спостерігаються частково визначена репродуктивна установка, низька потреба в отриманні знань в сфері батьківства. Молоді подружжя обмежуються тими знаннями та досвідом, які мають, характеризуються недостатнім усвідомленням необхідності відповідального виконання своїх обов'язків. Молоді подружжя даної групи мають досвід або авторитарного, або ліберального, або демократичного стилів виховання в батьківській сім'ї. Сімейна роль характеризується недостатнім рівнем відповідальності, самоконтролю. Не усвідомлюють, які вміння батьків важливі при взаєминах з дітьми.

Середній рівень відповідального ставлення до батьківства характеризується наявністю у молодих сімей (27,4%) поверхового уявлення про права дитини, права, обов'язки батьків, про батьківську відповідальність, про сутність батьківської ролі, про свою батьківську позицію, проте немає чіткого розуміння відносно своєї батьківської позиції та уявлення щодо ідеального та реального образу себе в якості батька чи матері. Чітко виражений пріоритет сімейних цінностей. Молоді подружжя мають чітку установку на бажану кількість дітей, прагнуть стати батьками та бути відповідальними у батьківстві, готові до розуміння ролі майбутнього батька чи матері, прагнуть цьому навчатися. Позитивний емоційний фон стосовно батьківства. Сімейна роль характеризується достатнім рівнем відповідальності, здатністю контролювати свою пове-

дінку та сімейну ситуацію, наявністю досвіду демократичного стилю виховання в батьківській сім'ї, проте молоді сім'ї усвідомлюють, але не володіють вміннями, необхідними при взаєминах з дитиною.

Молоді подружжя (24%), серед яких було визначено високий рівень відповідального ставлення до батьківства, знають про права та обов'язки батьків, права дітей, відповідальність в разі невиконання своїх обов'язків, про сутність батьківської ролі, мають чітке уявлення про ідеальний та реальний образ батьків, про свою батьківську позицію. Чітко визначена спрямованість на сімейні цінності. Наявність репродуктивної установки, внутрішньої потреби в розумінні ролі майбутнього батька чи матері, прагнення та готовності бути відповідальним у батьківстві, усвідомленням необхідності відповідального виконання своїх обов'язків та сформованістю моральних понять, позитивним емоційним фоном, який супроводжує уявлення образу дитини. Цим молодим подружжям властиві здатність до самоконтролю та контролю ситуації в сім'ї, наявність досвіду демократичного стилю виховання в батьківській сім'ї. Сімейна роль характеризується високим рівнем відповідальності, вміння будувати гармонійні взаємини в сім'ї, є відповідальними взагалі, а стосовно питань батьківства, зокрема. Усвідомлюють та частково володіють вміннями, необхідними при взаєминах з дитиною.

Дослідження сформованості компонентів відповідального ставлення до батьківства показало, що як серед молодих сімей так і майбутніх батьків не існує суттєвої різниці: 58,3% молодих сімей та 50,1% майбутніх батьків мають низький рівень когнітивного компоненту відповідального ставлення до батьківства; у 45,8% молодих сімей та 44,2% майбутніх батьків низький рівень емоційно-мотиваційного компоненту; а низький рівень розвитку поведінкового компоненту переважає у 49,5% молодих сімей та 48,5% майбутніх батьків.

Результати діагностики компонентів відповідального ставлення до батьківства показали низький рівень сформованості кожного з них. У зв'язку з цим, зміст нашої роботи передбачав формування кожного компоненту.

На другому етапі алгоритму передбачено вибір стратегії: визначення змісту, форм та методів, які б використовувалися при формуванні відповідального ставлення до батьківства у молодого подружжя. Засвоєння цінностей, набуття знань та вмінь, розвиток батьківських якостей з їхньою подальшою реалізацією в поведінці молодими подружжями, можливе через створення умов, які сприятимуть формуванню відповідального ставлення до батьківства у молодого подружжя.

Розроблений зміст програми реалізувався на базі трьох груп соціально-пе-

дагогічних умов формування: змістові (мета, завдання, напрямки та їх зміст), психолого-педагогічні (специфіка навчання молодих сімей як дорослої аудиторії), організаційно-педагогічні умови (форми та методи).

Змістові умови знайшли відображення у розробці змісту програми спецкурсу "Підготовка молодої сім'ї до батьківства", за якою проводилося формування відповідального ставлення до батьківства.

Метою програми стало формування відповідального ставлення до батьківства у молодого подружжя, що включає: по-перше, набуття необхідних знань в сфері батьківства; по-друге, формування у батьків спрямованості на самовдосконалення себе як майбутніх батьків; по-третє, оволодіння батьками відповідальною поведінкою при підготовці до батьківства, демократичним стилем виховання і спілкування, прийомами ефективного спілкування та вирішення сімейних конфліктів. Досягнення даної мети передбачало постановку та реалізацію завдань з формування: розробити зміст, визначити форми та методи формування відповідального ставлення до батьківства, реалізація та перевірка результатів після впровадження програми.

Серед принципів реалізації програми, було виділено наступні: принцип конкретно-історичного підходу, що передбачає виділення основних напрямків роботи з формування відповідального ставлення до батьківства у молодих подружжів, враховуючи їхні психофізіологічні особливості, особливості навчання та результати діагностики; принцип гармонії просвіти та організації практичної діяльності клієнтів, що передбачає рівномірний розподіл теоретичних та практичних методів; принцип колективної творчості - тобто включення в процес всіх учасників, що дає можливість урізноманітнити зміст та методи діяльності, впливаючи на кожного учасника.

При розробці програми ми враховували психолого-педагогічні умови: 1) урахування особливостей психофізичного розвитку молодого подружжя та майбутніх батьків: нерівномірність протікання психічних процесів (у молодих подружжів сприйняття, увага, мислення, пам'ять підвищується, натомість, у майбутніх матерів спостерігається зниження рівня функцій пам'яті, уваги). У зв'язку з цим, кількість годин, що відводиться на проведення кожного заняття з майбутніми батьками менша, ніж при занятті з молодим подружжям (кількість годин проведення заняття для майбутніх батьків); 2) системність навчання, яка передбачає дотримання відповідних цілей, змісту, форм та методів навчання і оцінки результатів; 3) використання активних форм та методів навчання; 4) взаємозв'язок теорії та практики; 5) урахування досвіду та пізнавальних потреб молодих сімей при їхньому навчанні, розвиток освітніх потреб.

Реалізація психолого-педагогічних умов формування відповідального ставлення до батьківства у молодих подружжів сприяла вибору таких форм та методів, які відповідали вимогам навчання дорослої категорії та мали "суб'єкт - суб'єктний" характер взаємодії.

Урахування організаційно-педагогічних умов в процесі формування когнітивного, емоційно-мотиваційного та поведінкового компонентів відповідального ставлення до батьківства у молодих подружжів забезпечувалося використанням інтерактивних форм та методів навчання: інформування, міні-лекція, мозковий штурм, дискусія, тренінг, метод кейсів, відеолекторій, групова бесіда, рольова гра, аукціон ідей родинної педагогіки, сімейна скринька, арт-терапія.

На третьому етапі передбачалось складання плану проведення програми спецкурсу "Підготовка молоді сім'ї до батьківства" та її впровадження. На останньому, четвертому етапі, відбувався аналіз результатів.

Отримані дані показали, що 40,6% молодих подружжів мають високий рівень сформованості відповідального ставлення до батьківства, 45,3% - середній рівень, а 14,1% молодих подружжів із низький рівнем відповідального ставлення до батьківства. Співставлення результатів формування відповідального ставлення до батьківства у молодого подружжя на початку і наприкінці експерименту показало кількісні та якісні зміни щодо сформованості у молодих подружжів експериментальної групи відповідального ставлення до батьківства. Результати експериментальної роботи наведено у Таблиці 1.

Таблиця 1

**Динаміка рівнів сформованості відповідального ставлення до батьківства у молодих подружжів експериментальних та контрольних груп (у % до загальної кількості)**

Рівні сформованості	Компоненти відповідального ставлення до батьківства											
	Когнітивний				Емоційно-мотиваційний				Поведінковий			
	На початок експерименту		В кінці експерименту		На початок експерименту		В кінці експерименту		На початок експерименту		В кінці експерименту	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	10,2	13,3	49,7	18,8	15,8	26,9	31,6	23,5	26,1	27,7	34,8	29,9
Середній	35,6	33,3	35,9	29,3	43,3	28,6	58,3	29,4	29,9	33,7	51,1	34
Низький	54,2	53,4	14,4	51,9	40,9	44,5	10,1	47,1	44	38,6	14,1	36,1

Згідно з отриманими даними, можемо зазначити, що в контрольній групі рівень сформованості компонентів залишився майже однаковим як на початку, так і наприкінці експерименту. Суттєві зміни спостерігаються у результатах експериментальної групи: рівень сформованості когнітивного компоненту змінився з низького на високий; емоційно-мотиваційний компонент відповідального ставлення до батьківства залишився на середньому рівні, проте, майже вдвічі, збільшився відсоток молодих подружжів, в яких спостерігається високий рівень даного компоненту; рівень поведінкового компоненту змінився з низького на середній.

Результати проведення формувального експерименту показали, що рівень сформованості відповідального ставлення до батьківства у молодого подружжя за всіма трьома компонентами в експериментальній групі став вищим, особливо це помітно стосовно когнітивного компоненту. Співвіднесення рівнів сформованості відповідального ставлення, отриманих в результаті початкового та підсумкового контролю, свідчить про ефективність обраних соціально-педагогічних умов формування відповідального ставлення до батьківства у молодого подружжя.

Отже, створений алгоритм формування став підґрунтям для підвищення рівня відповідального ставлення до батьківства у молодих подружжів. Подальша дослідницька діяльність буде спрямована на розроблення методичних рекомендацій, що передбачають шляхи удосконалення процесу формування відповідального ставлення до батьківства у молодих подружжів.

### **Література:**

1. *Авилкина С.В.* Педагогическая система "образовательное учреждение - семья" // Дополнительное образование и воспитание - № 1. - 2006. - С. 25-30.
2. *Андреева Т.В.* Семейная психология: Учеб. пособие. - СПб.: Речь, 2005. - 244 с.
3. *Овчарова Р.В.* Родительство как психологический феномен: Учебное пособие. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. - 496 с.
4. *Философский словарь* / Под ред. И.Т. Фролова. - 6 -е изд., перераб. и доп. - М.: Политиздат, 1991. - 560 с.

## **Інтеграція молоді з обмеженими функціональними можливостями в освітнє середовище як науково-педагогічна проблема**

В умовах розвитку гуманістичної концепції сучасної освіти, в основу якої покладено принцип "від рівних прав до рівних можливостей", забезпечення інтеграції молоді з обмеженими функціональними можливостями в товариство здорових людей є свідченням визнання пріоритетності загальнолюдських цінностей, реалізації прав і свобод кожної особистості, серед яких право на освіту є одним з базових. Кожна людина, незалежно від стану здоров'я, має право на здобуття освіти, якість якої не відрізняється від освіти, що отримують здорові люди [7]. Ця засада, відображена у низці міжнародних документів, покладена в основу організації інтегрованого (інклюзивного) навчання студентської молоді з обмеженими функціональними можливостями.

Актуальність проблеми підкреслюється тим, що якісна вища освіта є універсальним механізмом, який забезпечує свободу життєвого вибору, духовну та матеріальну незалежність, формує світогляд і життєві цілі, розвиває здатності людини до адаптації в мінливій навколишній дійсності, формує життєву стійкість, виключно важливу для молоді з обмеженими функціональними можливостями.

Методологічні підходи до проблеми інтеграції особистості як соціокультурного феномена закладені у фундаментальних працях Ф.Армстронг, М.Вебера, Е.Дюркгейма, Г.Конта, Т.Парсонса, П.Сорокіна, О.Шкаратана, В.Ярської та ін. Аналіз специфіки процесів соціальної стратифікації, соціальної нерівності, можливостей доступу представників соціально-вразливих груп до ресурсів суспільства, освіти, представлений у роботах Б.Барбера, П.Бурдье, Дж.Девіса, Х.Кербо, Ф.Кросбі, К.Тейлора, Т.Добровольської, Т.Самсонова, П.Романова, Є.Ярської-Смірної та ін.

Проблемі інтеграції особистості з обмеженими функціональними можливостями в суспільні відносини, присвячені праці педагога-дефектолога Л. Виготського. Його ідеї про зв'язок соціальної активності, соціального оточення та індивідуального розвитку людини заклали методологічні основи соціально-освітньої інтеграції молоді з обмеженими функціональними можли-

востями. Вчений відзначав, що аномальність неминує народжує прагнення до компенсації і надкомпенсації, незалежно від рівня інтелектуального розвитку індивіда. Відповідно, процес компенсації носитиме як свідомий, так і несвідомий характер, а найефективніше розвиток індивіда відбуватиметься за наявності розвиваючого (оптимально - інтегрованого) соціокультурного середовища [4, с. 34-49].

Проблема забезпечення надання освітніх послуг дітям та молоді з обмеженими функціональними можливостями відображена у працях вітчизняних науковців: І.Беха, А.Капської, В.Мудрика, Н.Ничкало, П.Таланчука, М.Чайковського та ін. Питанням вітчизняного та міжнародного досвіду у сфері забезпечення реалізації безперешкодного доступу молоді з обмеженими функціональними можливостями до відкритого освітнього середовища присвячені дослідження С.Богданова, Я.Грибальського, І.Данчака, Г.Еннса, М.Сварника, О.Столяренко, В.Синьова, А.Шевцова та ін.

Незважаючи на значні науково-теоретичні та науково-методичні напрацювання у сфері дослідження питань інтегрованого навчання, проблема інтеграції молоді з обмеженими функціональними можливостями у освітній простір залишається недостатньо вивченою, що зумовлює наступні завдання даної статті: проаналізувати різні підходи до терміну "інтеграція" та визначити поняття "інтеграція особистості з обмеженими функціональними можливостями"; окреслити зарубіжний досвід організації інтегрованого навчання.

Проблема інтеграції особистості з обмеженими функціональними можливостями, знаходячись на перехресті соціології, дефектології, медицини, загальної та соціальної психології, соціальної антропології, соціології освіти, соціальної роботи та соціальної педагогіки, є спільним предметним полем різних наук.

Більшість соціологічних концепцій розглядає інтеграцію як активне залучення людини до ціннісно-нормативної системи суспільства, що підтверджується висновками, зробленими найвідомішими вченими-дослідниками проблеми, а саме:

- процес інтеграції відбувається через єдність самого індивіда і його поведінки (М.Вебер);
- поняття "інтеграція" є початковою єдністю особистості та суспільства (І. Кулі);
- інтеграція виступає як забезпечення єдності соціального світу посередництвом спільних для усіх людей цінностей та норм (Ю.Хамберс);
- інтеграція пов'язана з поняттям солідарності, що виступає зв'язуючою ка-

тегорією між суспільством і ціннісними уявленнями; інтеграція є взаємодією індивідуальних психік (Е.Дюркгейм);

- основою інтеграції індивідів виступає ступінь їх схожості і характер даної схожості (П.Сорокін);

- "немає нічого більш універсального і об'єднуючого (інтегруючого), ніж труднощі, які необхідно долати індивідам" (П.Бурдье);

- центральний фокус процесу соціальної інтеграції як органічної частини соціалізації полягає в інтерналізації культури того суспільства, де народився індивід, який "вбирає" в себе загальні цінності у процесі спілкування з "значущими іншими" (Т.Парсонс).

В результаті цього процесу - встановлення відповідності до загальнозначущих нормативних стандартів, загальноприйнята норма стає частиною мотиваційної структури індивіда, його потребою. Даний процес добре представлений Дж.Г.Мід: "індивід повинен ввести в свою індивідуальну свідомість соціальний процес у формі прийняття установки інших індивідів стосовно нього і один одного, а також прийняти їх установки по відношенню до соціальної діяльності, а потім діяти у напрямі загального соціального процесу" [5].

Отже, розвиток і життєдіяльність особи перш за все здійснюється у процесі спілкування індивіда з членами певної соціальної групи, міжособової взаємодії, у ході спільної діяльності. При цьому явище інтерперсональної взаємодії діє тоді, на думку П.Сорокіна, коли психічний стан або зовнішня поведінка (або їх сукупність) можуть розглядатися як функція існування і стану іншого або інших індивідів. У цілому, явище взаємодії представляє певну систему, де в рамках процесу інтераціонаування існує тісний функціональний зв'язок між центрами взаємодії: поведінка або стан одного з них негайно відбивається на поведінці й стані іншого, тобто зміни домінуючого в даний момент індивіда визначають, часто латентно, зміни в поведінці й стані його контрагента. Звідси єдність, високий ступінь інтеграції можливі лише при встановленні між індивідами функціональних зв'язків, тобто відносин взаємодії.

Таким чином, поняття "інтеграція" можемо визначити як процес активного включення особистості в усі сфери життєдіяльності суспільства й реалізації відносин міжособистісної взаємодії та спільної діяльності, перенесення норм та стандартів суспільства на мотиваційну структуру особистості, що в загальному забезпечує єдність особистості та суспільства.

Поняття інтеграції особистості тісно пов'язане з поняттям соціалізації. Процес соціалізації дітей та молоді з обмеженими функціональними можливостями був складним і суперечливим у різні історичні часи. Труднощі соці-



лізації цієї категорії значно збільшуються в періоди модернізації і оновлення суспільного устрою. Якщо до 70-х років ХХ ст. проблема соціалізації у вітчизняній науці розглядалася як пристосування до соціуму, норм, вимог, звичаїв суспільства, то в даний час вона трактується як "розвиток і самозміна особистості в процесі засвоєння й відтворення культури та соціальних ролей, що відбувається під час взаємодії людини зі стихійними й спеціально створеними умовами життя на всіх її вікових етапах і в різних соціальних середовищах" [1, с. 41].

Загально визнано, що соціалізація - це процес, що продовжується все життя під впливом як соціально визначених чинників (навчання, виховання), так і стихійних.

Як зазначає Т.Алексєєнко, "соціалізація відбувається у поєднанні пристосування (адаптації) і обособлення (індивідуалізації) людини до умов конкретного суспільства й середовища" [1, с. 41]. Проте, внаслідок ряду несприятливих обставин, можуть виникнути різні порушення процесу соціалізації, що виражаються в соціальній дезадаптації індивіда. Порушення соціалізації можуть приймати різні форми і обумовлюватися різними причинами.

Відхилення в розумовому та фізичному розвитку зумовлюють не лише проблему згладжування і часткового подолання порушень психосоціального і особистого розвитку, але і захисту прав та інтересів дітей і молоді з обмеженими функціональними можливостями, що особливо потребують суспільної підтримки.

Одним з напрямів вирішення проблеми соціалізації дітей та молоді з обмеженими функціональними можливостями є визначення соціально-психологічних і психолого-педагогічних чинників, а також несприятливих індивідуальних особливостей, що ускладнюють їх розвиток і самореалізацію. Головний акцент у вихованні та соціалізації молоді з обмеженими функціональними можливостями має робитися не стільки на процесі засвоєння, впорядкування і відтворення особистістю певної системи цінностей, скільки на створенні певних умов для її соціалізації.

Найбільш ефективною є соціалізація в умовах інтеграції. Надзвичайно актуальною є проблема інтеграції молоді з обмеженими функціональними можливостями в спільноту людей, що таких обмежень не мають, створення для неї безбар'єрного середовища, яке б дозволило стати активними членами суспільства. Оскільки провідною діяльністю в молодому віці є навчання, то логічно, що найоптимальнішим механізмом здійснення загальної інтеграції є освітня інтеграція.

Загалом, ідея організації інтегрованого навчання не являється абсолютною інновацією для країн пострадянського простору, в тому числі, для України. Ідея інтегрованого навчання як педагогічної системи, що органічно поєднує спеціальну і загальну освіту з метою створення умов для подолання соціальних наслідків біологічних дефектів розвитку ("соціальних вивихів"), належить саме Л.Виготському, який ще в 30-ті роки одним з перших намагався обґрунтувати необхідність даного підходу для успішної практики соціальної компенсації дефекту, що є в дитини [4, с. 39-49].

Успішність інтеграції осіб з обмеженими функціональними можливостями залежить не тільки від навколишнього соціуму і прийняття їх як повноцінних його членів, але й від особливостей розвитку особистості. Вітчизняний і зарубіжний досвід підтверджує, що люди з обмеженими функціональними можливостями мають ряд нерозв'язаних психологічних проблем, пов'язаних з негативною дією їх мікросоціального оточення (перш за все, сім'ї і школи) і психогенної травматизації у зв'язку з наявністю сенсорного, фізичного або психічного відхилення в розвитку. На жаль, у суспільній свідомості переважає уявлення про особистість з функціональними обмеженнями як людину, не здатну частково або повністю брати участь у виробництві матеріальних благ, людину, що потребує особливої уваги, допомоги, захисту та співчуття, і найбільш вживаним залишається формулювання "інвалід".

Постає проблема уточнення поняття "особистість з обмеженими функціональними можливостями" у контексті сучасного розуміння проблеми інвалідності.

Так, згідно з законом України "Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні" інвалідом є людина зі стійким розладом функцій організму, зумовленим захворюванням, наслідком травм або уродженими дефектами, що призводить до обмеження життєдіяльності, до необхідності в соціальній допомозі та захисті [6, с. 182]. Таким чином, як слушно зазначають Б.Бім-Бад і А.Петровський, людина стає інвалідом, якщо її зовнішній вигляд, поведінка, стан здоров'я не відповідають системі норм, прийнятих у тому суспільстві й тій культурі, до яких вона належить. Порушення розвитку не носять статичний характер, багато в чому зумовлюються самим соціальним середовищем, і найчастіше від ставлення навколишніх людей залежить ступінь тяжкості того чи іншого онтогенетичного дефекту. Тому на перше місце треба ставити не порушення розвитку, а самоцінність суб'єкта, його особисті якості, людську гідність. Зняти ярлик інвалідності з людини або замінити його на інший, що меншою мірою обмежує можливості індивіда, можливо з позицій соціального

конструкціонізму, лише змінивши соціальне оточення особистості [2, с. 1-6].

Таким чином, можемо стверджувати, що інвалід і особа з обмеженими функціональними можливостями є поняттями ідентичними. Але, на нашу думку, доцільніше вживати термін "особистість з обмеженими функціональними можливостями", щоб не принижувати гідність людини прикріпленням до неї ярлика "інвалід".

Беручи до уваги визначення інвалідності, уточнимо поняття "особистість з обмеженими функціональними можливостями" - це люди, що мають функціональні обмеження внаслідок розладу функцій організму, зумовлених вродженими вадами, наслідком травм, захворювань, відхилень або недоліків розвитку, стану здоров'я, зовнішності, внаслідок непристосованості навколишнього середовища та суспільства до їх особливих потреб, через упереджене ставлення та негативні стереотипи оточення.

Аналіз різних підходів до поняття "інтеграція" та уточнення поняття "особистість з обмеженими функціональними можливостями" дає підстави визначити поняття, що їх синтезує.

Спираючись на вищерозглянуті трактування понять "інтеграція" та "особистість з обмеженими функціональними можливостями", можемо визначити поняття "інтеграція особистості з обмеженими функціональними можливостями" як процес і результат надання цій категорії громадян прав і реальних можливостей участі у всіх видах і формах соціокультурного життя, включаючи освіту, нарівні й разом з рештою членів суспільства в умовах, компенсуючих відхилення в розвитку і обмеження можливостей. Інтеграція особистості з обмеженими функціональними можливостями не є самоціллю, а виступає, перш за все, можливістю, способом створення сприятливих умов для задоволення її потреб.

Як зазначається вище, для молодих людей однією з важливих потреб є інтелектуальний і культурний розвиток, що забезпечується лише завдяки включенню їх у процес навчання та міжособистісної взаємодії.

Це зумовлює необхідність нової освітньої політики стосовно категорії молоді з обмеженими функціональними можливостями у напрямі інтегрованого навчання. Освітня інтеграція виступає ключовою ланкою інтеграційних процесів, оскільки освітнє середовище школи, ВНЗ або будь-якого іншого навчального закладу є важливим соціалізуючим фактором.

Незважаючи на позитивні зрушення останніх років у сфері забезпечення умов рівного доступу до суспільних благ особам з обмеженими функціональними можливостями, викликає тривогу відсутність в Україні комплексних

державних соціальних програм забезпечення життєдіяльності цих людей, які б дозволяли кожному з них самореалізовуватись і не відчувати себе зайвими в суспільстві. Крім того, відсутні необхідні законодавчі акти для реалізації конституційного права кожного на освіту і включення всіх дітей та молоді в систему інтегрованого навчання по лінії дитячий садок - школа - вищий навчальний заклад.

Це складне для української системи освіти питання організації інтегрованого (інклюзивного) освітнього простору є відомим у західноєвропейській освітній практиці ще з кінця 70-х рр. XX ст. Спершу обговорювались аспекти соціальної ідентичності студентів, їх непростий шлях до знань, до самих себе і своєї професії, до друзів, наставників та колег - через бар'єри, в першу чергу, соціального характеру. З кінця 80-х рр. ставляться (і вирішуються) питання доступності для інвалідів різних видів додаткової освіти, видаються навчально-методичні посібники для викладачів та допоміжного персоналу ВНЗ - координаторів програм підтримки інвалідів, в ролі яких нерідко виступають спеціалісти з соціальної роботи [9, с. 115-126].

Напрацювання досвіду країн Євросоюзу та США у вказаній площині освітньої політики є досить значними, однак кожна країна (геополітичний регіон) має власні специфічні особливості. Так, в Німеччині, Франції, Нідерландах і Бельгії широко розвинута мережа спеціалізованих шкіл для дітей з особливостями розвитку, однак законодавство не обмежує можливостей інтегрованого навчання, і воно активно розвивається в умовах інтенсивної взаємодії спеціальних та загальних шкіл (Нідерланди). В Італії, навпаки, дуже активно розвиваються процеси інклюзивної освіти, причому законодавчо це забезпечено з 1971 року. Італія вважається "лабораторією" інклюзивної освіти, оскільки в інтегрованих навчальних закладах навчається від 80% до 95% дітей, що мають особливості розвитку (для порівняння, в США - 45%) [3]. У країнах, що належать до ліберальної моделі соціальної політики (США, Канада, Австралія, Великобританія) інклюзивна освіта спрямована, здебільшого, на інтеграцію дітей з особливостями розвитку в середовище однолітків. Так, в США законодавством про освіту інвалідів "Disabilites Edukation Akt" - IDEA передбачене необхідне фінансування спеціальної освіти в системі місцевих шкіл, використання індивідуальних навчальних планів і надання учням з обмеженими функціональними можливостями спеціальної додаткової допомоги в процесі навчання. У Великобританії спеціальні школи відвідують від 0,32 до 2,6% дітей [3, с. 105-111]. У країнах соціал-демократичного режиму інклюзивна освіта успішно забезпечується для всіх дітей групи ризику, діти з функціональними обмеженнями пе-

реважно включені в процес навчання у державних загальноосвітніх школах.

Стосовно країн пострадянського простору, до яких належить і Україна, російські дослідники П. Романов та Є.Ярская-Смірнова умовно виділили декілька етапів розвитку концепції інтегрованого навчання молоді з обмеженими функціональними можливостями у вищій школі СРСР та сучасної РФ: до 1930-х рр. - одиниці; 1930-1960-ті рр. - окремі спеціалізовані вузівські програми; 1960-1980-ті рр. - ряд центральних ВНЗ; 1990-ті рр. - сучасність - програми соціальної політики, збільшення обсягів прийому [8]. Зокрема, в Україні в 1998 році було створено перший вищий навчальний заклад, в якому основоположною концепцією освітньої політики було проголошено саме принцип інтегрованого навчання - Відкритий Міжнародний Університет Розвитку Людини "Україна".

Сучасному етапу розвитку українського суспільства загалом та педагогічної науки зокрема, у сфері реалізації програм інтегрованої освіти притаманний ряд проблем. Так, більшість пропонованих програм та здійснених досліджень інтегрованого навчання орієнтовані на середовище дошкільної освіти та загальноосвітньої школи, що є логічним, виходячи з принципів наступності та послідовності. В той же час, постає питання розробки спеціалізованих програм соціального супроводу студентів з обмеженими функціональними можливостями в освітньому середовищі ВНЗ, адже серед студентської молоді є такі, що навчалися в інтернатних або спеціалізованих закладах, на дому, в системі дистанційної освіти та в звичайних школах, що зумовлює значні розходження в рівнях їхньої готовності як до режиму навчання у вищій школі, так і функціонування в середовищі здорових людей.

Зауважимо, що згідно з найновішими освітніми тенденціями, основний акцент робиться на навчання молоді з обмеженими функціональними можливостями саме в інтегрованому освітньому середовищі, оскільки завданням ВНЗ є не лише формування фахівця-практика, але й повноцінно соціалізованої особистості, включеної в життя суспільства та здатної вирішувати як особистісні, так і суспільно-значущі задачі. Реалізація такої стратегії можлива лише шляхом втілення концепції наскрізного соціального супроводу молоді з обмеженими функціональними можливостями в такій послідовності: інтегроване (інклюзивне) навчання та виховання в дошкільному навчальному закладі (дотрудова соціалізація) - інтегроване (інклюзивне) навчання в загальноосвітній школі - відкрите (інтегроване) освітнє середовище ВНЗ - працевлаштування (трудова та професійна соціалізація особистості).

У той же час, значні теоретико-методологічні напрацювання у вказаному напрямі не мають належного втілення у практиці. Наприклад, статистика

вступу на навчання студентів з обмеженими функціональними можливостями не враховується при підрахунках рейтингів ВНЗ, тоді як у Великобританії від кількості студентів, що представляють соціальні групи бідних, мігрантів, інвалідів, а також від наявності програм підготовки цих абітурієнтів до вступу залежать обсяги цільового бюджетного фінансування [8, с. 60].

Зважаючи на зарубіжний досвід, слід підкреслити, що хоча останніми роками в Україні активізувалась робота, спрямована на адаптацію людей з обмеженими функціональними можливостями у суспільстві, реалізація принципу максимально повноцінної інтеграції молодих людей з обмеженими функціональними можливостями можлива лише за умови забезпечення можливостей отримання освіти і фахової підготовки саме у середовищі відкритих (інтегрованих) навчальних закладів.

### **Література:**

1. *Алексєєнко Т.Ф.* Методологічні засади здійснення соціально-педагогічних досліджень: теорія і досвід / Становлення особистості. - Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2007. - С. 37-46.
2. *Бим-Бад Б.М., Петровський А.В.* Образование в контексте социализации // Педагогика. - 1997. - № 1. - С. 1-6.
3. *Борисова Н.В.* Социальная политика в области инклюзивного образования: контекст либерализации и российские реалии // Журнал исследований социальной политики. - Т.4. - №1. - С. 103-120.
4. *Выготский Л.С.* Принципы воспитания физически дефективных детей // Собр. Соч. в 6 т. - Т.5. - Основы дефектологии / Под ред. Т.А.Власовой. - М.: Педагогика, 1983. - С. 34-49.
5. *Зайцев Д.В.* Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России. - Саратов: Научная книга, 2003. // [www.unn.ru/pages/disser/25pdf](http://www.unn.ru/pages/disser/25pdf).
6. Закон України "Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні" // Законодавство України про соціальний захист населення. (4-е вид.) / Роїна О.М. - К.: КНТ, 2005. - С. 181-196.
7. *Найда Ю., Ворон М.* Інклюзивна освіта: українські реалії // Вісник благодійності. №7. - 2007. / [exlibris.org.ua](http://exlibris.org.ua).
8. *Романов П.В., Ярская-Смирнова Е.Р.* Политика инвалидности: Социальное гражданство инвалидов в современной России. - Саратов: Изд-во "Научная книга". - 260 с.
9. *Холл Дж., Тинклин Т.* Студенты-инвалиды и высшее образование // Журнал исследований социальной политики. - 2004. - Т.2. - №1. - С. 115-126.

Павлущенко Н.М.  
м. Суми

## Гендерна ідентичність в процесі виховання дітей молодшого шкільного віку

Одним із найактуальніших питань розвитку освіти в сучасній Україні є зміни традиційного статево-рольового підходу до виховання особистості у молодшому шкільному віці, пов'язані з приєднанням до педагогічної науки принципово нового, з гуманітарної точки зору, - гендерного підходу. У зв'язку з цим доцільним, на нашу думку, є аналіз ідеологічних засад цього підходу, що ґрунтується, як на гендерній ідентичності, так і на гендерній соціалізації.

Навчальні заклади, поряд з іншими агентами соціалізації (родиною, оточенням, засобами масової інформації), не тільки визначають нашу ідентичність, а й впливають на особистісні можливості, професійний та громадянський вибір.

Теоретичним підґрунтям гендерної освіти є введення курсів з гендерної педагогіки, яка стоїть на засадах соціальної рівноправності обох статей, з урахуванням їх інтересів, потреб, прав, можливостей.

Оскільки сьогодні навчання і виховання юного покоління спирається на статево-рольовому підході, який істотно обмежує розвиток особистості рамками традиційних гендерних ролей, гендерна педагогіка здатна призвести до змін у суспільній свідомості, зруйнувати систему соціальної диференціації дітей, натомість створити придатні та сприятливі умови для їхньої соціалізації.

Як зауважують сучасні науковці Т.Алексєенко, І.Бех, О.Кононко, В.Постовий, М.Стельмахович, найбільш впливовими інституціями соціалізації дитини є її родина та школа.

У вітчизняній педагогічній думці гендерну ідеологію у навчально-виховному процесі початкової школи досліджували Т.Говорун, І.Іванова, О.Кікінежді, В.Кравець, О.Рідкоус, Л.Смоляр, О.Цокур та ін.

Мета нашої статті полягає у висвітленні проблеми формування гендерної ідентичності дитини на ранніх етапах її соціалізації: в родині (поряд з батьками, сестрами, братами), у колі інших дорослих, в оточенні однолітків.

Розробляючи модель комплексного підходу до гендерного виховання дітей молодшого шкільного віку, ми враховували, що вона базується на соціально обумовленій цілісності активно взаємодіючих учасників навчально-виховного процесу: педагогів, психологів шкіл, батьків, а також духовних і моральних

факторів, спрямованих на формування в умовах не тільки школи, а й поза нею стійкості особистості щодо гендерної обізнаності, здатної до саморозвитку, самоконтролю та самовдосконалення.

Отже, у сучасних умовах неможливо ставитися до особистості без урахування її соціокультурних особливостей. Наразі, відповідно, з'являється новий напрям виховної діяльності навчальних закладів - гендерне виховання.

Гендерне виховання - це цілеспрямований, організований і керований процес формування соціокультурних механізмів конструювання чоловічих і жіночих ролей, поведінки, діяльності та психологічних характеристик особистості, запропонованих суспільством своїм громадянам залежно від їхньої біологічної статі [6, с. 191].

Гендерне виховання дітей молодшого шкільного віку в ході нашого дослідження здійснювалося через наступні напрямки:

- систематизація знань молодших школярів про гендерні складові виховного процесу через введення гендерного компоненту у виховну діяльність початкової школи;

- об'єднання виховних зусиль усіх учасників навчально-виховного процесу з формування гендерної вихованості дітей молодшого шкільного віку (учителів, вихователів, батьків, психологів шкіл);

- здійснення сумісної діяльності та самоконтролю учнями початкових класів обох статей щодо виконання основних складових гендерного виховання (партнерство, взаємозамінність, паритетність, рівноправність).

Означені напрямки взаємопов'язані і взаємодіють між собою.

Знання основ гендерної вихованості та оволодіння відповідними вміннями слугують підґрунтям для вироблення стійких поглядів і переконань, які б діяли як спонукальна система до здійснення відповідних вчинків і дій. У процесі засвоєння знань та умінь формуються поняття про норми гендерного виховання, адекватного ставлення до протилежної статі, відтворення власної гендерної ролі і збереженні норм гендерного виховання.

Найважливіший напрям виховного впливу при комплексному підході полягає в ознайомленні і розширенні уявлень молодших школярів про гендерну ідентифікацію. Збагачення інформації щодо власної гендерної ідентичності відбувається завдяки включенню відомостей з різних інформаційно-виховних мікрогруп: з боку батьків, інших дорослих родини, ровесників, що зумовило потребу досягнення максимальної взаємодії сім'ї і школи під час виховання в учнів початкових класів гендерної вихованості. Кожна із перелічених мікрогруп сприяє закріпленню гендерної ідентичності дитини.



Йдеться про "аспект самосвідомості особистості", що описує переживання людиною себе як представника певної статі, як носія конкретних статевоспецифічних характеристик і особливостей поведінки, що співвідносяться з уявленнями про маскуліність/фемінінність. Узагальнюючим поняттям виступає категорія "маскуліність/фемінінність", яка є маркером і корелятом чоловічої або жіночої ідентичності [4, с. 180].

Зауважимо, що у феномені гендерної ідентичності на перший план виходять соціокультурні параметри категорій "чоловіче", "жіноче", відповідно до яких дитина ідентифікує себе з конкретною гендерною мікрогрупою, конструюючи свою ідентичність як представник тієї чи іншої статі. При цьому кожна мікрогрупа виконує певну виховну функцію, а разом вони сприяють утворенню системи знань про гендерну вихованість. На наш погляд, учні, що закінчують навчання у початковій школі, повинні володіти обсягом знань про зміст поняття "гендерна ідентичність", а також не підпадати під вплив гендерних стереотипів.

Як зауважують сучасні дослідники, гендерні стереотипи - набір консервативних, загальноприйнятих норм і суджень, які стосуються статусу чоловіків і жінок, норм їхньої поведінки, мотивів учинків і характеру потреб [1, с. 304]. Гендерні стереотипи не тільки нав'язують соціальне розходження статей, а й закріплюють гендерні відмінності і характер взаємовідносин статей, що існують в українському суспільстві.

Ідентичність - одна з найсуттєвіших характеристик людини, без якої вона не може існувати як свідомо автономна особистість [2, с. 132].

Один із основоположників теорії ідентичності Е.Еріксон підкреслював, що вона базується на відчутті тотожності самому собі і неперервності свого існування в часі й просторі. Ідентичність пов'язана з власним образом "Я" та стійким усвідомленням своєї індивідуальності і неповторності, не тільки фізичних, а й психологічних рис [8, с. 57-59].

Формами і методами впливу на формування гендерної ідентичності в молодшому шкільному віці вважаємо безпосередній вплив батьків, інших членів родини та ровесників на обізнаність дітей щодо власної гендерної ідентифікації (отождолення) себе з представниками своєї статі.

Родина є першим і основним середовищем, в якому дитина отримує відомості про свою стать, про те, що є також протилежна стать, про взаємовідносини статей. Для того, щоб дитина легко і невимушено сприймала свою стать, ідентифікуючи її природно, необхідно в сім'ях створювати атмосферу спокою, рівноваги, де позиція будь-якого члена родини не ставала би диктатом для ін-

ших, що, безумовно сприятиме розвитку гармонійної особистості і є неписаними законами виховання в будь-якій родині.

Надзвичайно важливо батькам бути приязними і щирими у своїх стосунках з дитиною, вміти викликати на відверту розмову, щоб володіти повною інформацією щодо готовності дитини до гендерної ідентичності. У цьому допомагає один із типів комунікації - саморозкриття, коли дитина готова повідомити батькам про свої почуття і чекає взаєморозуміння. Отримуючи таким чином інформацію дитини про себе, батьки мають допомогти дитині уникнути осміювання, насмішок.

Джерелами, що також транслюють інформацію про гендерну ідентичність дітей (починаючи з малих років) є не тільки форми поведінки батьків та інших дорослих, а й ігри, іграшки. Їхня роль надзвичайно важлива для формування майбутнього дитини.

Як зауважують науковці, за допомогою ігор та іграшок дитина оволодіває нормами і правилами життя в суспільстві, розвиває свій інтелект, емоції, уяву, мову і т.д. [3, с. 24].

Програючи сюжети дорослого життя, моделюючи взаємовідносини "лікаря і хворого", "вчителя і учня", "водія і пасажирів", "батьків і дитини", діти починають орієнтуватися у їхніх взаєминах, чим готуються до вступу у доросле життя. Саме тому необхідно залучати не тільки дівчаток до гри "в господа", а й хлопчиків, які із задоволенням погодяться грати будь-кого з батьків. Роль членів подружжя в такому випадку полягає в поясненні необхідності взаємодопомоги, взаєморозуміння своєї майбутньої дружини чи свого майбутнього чоловіка у вихованні своїх же майбутніх дітей. Такі навички обов'язково згодяться їм у дорослому житті. Наприклад, гра "в автобус" цікавить дітей обох статей, сьогодні навіть більше дівчаток, ніж хлопчиків, оскільки все більше жінок керують автомобілем. У такій грі дівчатка навчаються більшій уважності, стриманості в емоціях.

У молодшому шкільному віці діти демонструють досить широкий спектр особистісного формування гендерної ідентичності, тому при бажанні дитини отримати "непритаманну їй статі" іграшку, батькам необхідно купити останню, не обтяжуючи себе і дитину гендерними стереотипами. Зазвичай такі випадки закінчуються безболісно, оскільки дитина тільки в момент ознайомлення з іграшкою виявляє "непритаманну їй статі" цікавість, через кілька хвилин (годин) іграшка дитині не цікава. Тому існує необхідність просто задовольнити цікавість дитини, не акцентуючи увагу на такому, наприклад: "Лялька - це ж іграшка для слабких дівчаток, а ти справжній силач", "Футбольні м'ячі пот-

рібні тільки хлопчикам" і т.д. Зазначимо, що в таких випадках надзвичайно високий відсоток загрози відтворення гендерно-рольових стереотипів серед дитячих колективів.

Нагадаємо, що нав'язлива система гендерних стереотипів, до складу яких входять і гендерно-рольові, стосуються прийнятності різноманітних ролей і видів діяльності для хлопчиків і дівчаток, а також це стереотипи гендерних рис, тобто психологічних і поведінкових характеристик, притаманних чи то хлопчикам, чи то дівчаткам. Зазвичай, вони можуть бути далекими від реальності, неточними, але стійкими відносно нової інформації та вельми віддаленими від реальних рис і поведінки конкретного індивіда [5, с. 159].

У структурі родини крім стосунків "батьки-дитина" (та "батьки-діти") діють також взаємини "діти-діти", що безпосередньо впливають на формування власної гендерної ідентичної кожної конкретної дитини.

Наявність у сучасних сім'ях нерівноправних відносин дітей між собою зазвичай здатне схарактеризувати вирішальну виховну дію на розвиток особистості, а, відповідно, і на гендерні характеристики дитини.

Як відомо, кожна дитина розвивається індивідуально і "вбирає" в себе тільки певний відсоток "незнайомого" досвіду старших братів чи сестер, саме тому батьківська увага повинна бути сконцентрована на наступних виховних моментах, що сприятимуть самозатвердженню, а й, відповідно, гендерній ідентифікації кожної конкретної дитини:

- батькам ставитися однаково до дітей різних за статтю (тенденція до уніфікації, а не до підкреслення розбіжностей між дітьми);
- не дозволяти старшим дітям дратуватися з приводу наявності менших (менші зазвичай різняться поведінкою);
- батькам виявляти однакову кількість турботи, любові, уваги і часу при вихованні дітей різних статей (не наголошувати на тому, що певна дитина отримала більше батьківської уваги, порівняно з іншими дітьми родини, наприклад, в перші роки життя);
- допомагати молодшим дітям іншої статі у найшвидшому встановленню дружніх стосунків і визнання з боку старших дітей протилежної статі (пошук елементарних шляхів до ліквідації внутрішньосімейної конкуренції дітей різних статей).

Зауважимо, що діти, які виховуватимуться разом із братами і сестрами, краще, ніж єдині діти в сім'ї, розумітимуть думки і наміри інших людей, тому, відповідно, їм легше буде адаптуватися до оточуючого середовища. Вони будуть впевненішими в собі, налаштованими на успіх, здатними ризикувати, з ран-

нього дитинства звикатимуть до відповідальності, незалежності і в майбутньому виказуватимуть гарні показники уяви, творчий потенціал, якості лідера тощо. Загально відомо, що колектив набагато швидше виховує дитину і спрямовує її на подальшу адаптацію, напевно саме тому створено дитячі навчальні заклади дошкільного типу, інтернатного типу, а в початкових школах - групи подовженого дня та ін.

Зазначимо, що наявність братів чи брата позитивно впливає на гендерну ідентифікацію хлопчика з роллю батька, у дівчаток, зазвичай, такої залежності при наявності старшої сестри чи сестер не виявлено, оскільки ідентифікація є більш вираженою у дівчинки з мамою, ніж у хлопчика з батьком.

Усвідомлення статевої приналежності збігається з бурхливим посиленням статевої диференціації та установок у 9-10 років. Зазначимо, що у середовищі одностатевої компанії дітей молодшого шкільного віку існують свої, більш жорсткі, ніж у дорослих, за твердженням деяких педагогів, критерії маскуліності і фемінності, за допомогою яких підтверджується, закріплюється, або, навпаки, піддається сумніву статева ідентичність [7, с. 8].

Універсальними факторами гендерної ідентифікації в молодшому шкільному віці виступають також однолітки. У колі своїх однолітків діти не тільки демонструють себе представником тієї чи іншої статі, а й "обкатують" отримані в сім'ї гендерні стереотипи і корегують їх в самостійному, не регламентованому дорослими спілкуванні.

Орієнтація на думку ровесників у молодшому шкільному віці не така важлива, як, наприклад, у підлітковому чи ранньому юнацькому, тому фемінні хлопчики легко зможуть знаходити "спільну мову" з дівчатками, а маскулінні дівчатка легше сприйматимуться хлопчиками, якщо на подібних характеристиках не гостро акцентувати дитячу увагу.

Таким чином, оцінювання власної поведінки дітьми відбувається за їхніми (дитячими) критеріями маскуліності/фемінності. Ці критерії є жорсткіші, порівняно з тими, що існують в родині, саме ними однолітки підтверджують, закріплюють чи ставлять під сумнів свою гендерну ідентичність.

З цього виходить, що роль ровесників настільки впливова, що може, як сприяти такому унікальному феномену як гендерна ідентифікація, так і спричинити певні власні сумніви щодо означеного показника статі. Зауважимо, що зазвичай такі сумніви є безпідставними і стереотипізованими.

Таким чином, ми відстежили певну кількість агентів гендерної соціалізації дитини молодшого шкільного віку, які впливають на її гендерну ідентифікацію. Зазначимо, що серед них на першому місці знаходиться родина, система

батьківських впливів на дитину, стиль сімейного виховання, наявність в родині сестер, братів, на другому - вплив інших дорослих та однолітків. Слід також зауважити, що на гендерний розвиток, гендерну ідентифікацію та гендерну самореалізацію дитини в молодшому шкільному віці істотно впливають власні гендерні стереотипи та цінності батьків, їхні життєві сценарії, характер стосунків подружжя між собою, характер стосунків і наявність стереотипів у цих стосунках серед батьків і дітей, а також дітей в родині між собою; однак не менш важливим виявляється також тенденція впливу ровесників на затвердження гендерної ідентичності дитини молодшого шкільного віку.

Гендерні ролі батьків - найперший зразок гендерної поведінки для дітей, які часто будують власну гендерну ідентичність згідно з батьківськими моделями життя [2, с. 146]. Оскільки життєвий сценарій батьків інколи повторюється дітьми, а він зазвичай обтяжений гендерними стереотипами, необхідно всіляко попереджувати такі стереотипи, оскільки саме від батьків залежить формування гендерних ролей дітей, розвиток їхньої гендерної ідентичності.

Отже, для швидшого і безболісного утвердження гендерної ідентичності дитини у молодшому шкільному віці батькам, старшим братам та сестрам, іншим дорослим родини надзвичайно важливо віднайти найефективніші шляхи подолання особистісного дискомфорту дитини, чим вони допоможуть у виявленні дитиною своєї ініціативності і самостійності. Визначаючи свою гендерну ідентичність на перших роках життя, дитина повинна зростати в родині, де панують дух любові, поваги, обопільної допомоги членів сім'ї, її необхідно відгородити від негативного впливу гендерних стереотипів та консервативних підходів до виховання.

### **Література:**

1. *Говорун Т.В., Кікінежді О.М.* Гендерна психологія: Навчальний посібник. - К.: Видавничий центр "Академія", 2004. - 308 с.
2. *Горностай П.П.* Гендерна соціалізація та становлення гендерної ідентичності. Основи теорії гендеру: Навчальний посібник. - К.: "К.І.С.", 2004. - С. 132-156.
3. *Клецина И.С.* Гендерная социализация: Учебное пособие - СПб.: Издательство РГПУ им. А.И.Герцена, 1998. - 92 с.
4. *Клецина І.* Гендерна ідентичність і права людини: психологічний аспект. Гендерна педагогіка: Хрестоматія / Переклад з англ. В.Гайденко, А.Предборської; За ред. Вікторії Гайденко. - Суми: ВТД "Університетська книга", 2006. - С. 174-190.

5. *Оксамитна С.М.* Гендерні ролі та стереотипи. Основи теорії гендеру: Навчальний посібник. - К.: "К.І.С.", 2004. - С. 157-181.

6. *Цокур О.С., Іванова І.В.* Основи гендерного виховання. Гендерний розвиток у суспільстві: (конспекти лекцій). - 2-е вид. - К.: ПЦ "Фоліант", 2005. - С. 183-222.

7. *Чадороу Н.* Антологія гендерних досліджень. Сб. пер. / Сост. и комментарии Е.И.Гаповой и А.Р.Усмановой. - Минск: Профілеі. - 2000. - С. 29-76.

8. *Эриксон Э.* Идентичность: Юность и кризис: Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1996.

## **Соціально-педагогічна діяльність з розвитку творчої обдарованості у молодших школярів**

Розвиток в Україні сучасної національної освіти здійснюється в умовах, коли загальноосвітня школа несе визначальне навантаження у соціалізації, підготовки до життя, вихованні особистості. Виявлення і розвиток обдарованості, адаптація дитини до продуктивного соціального існування є одним з провідних завдань сучасної соціальної педагогіки, оскільки сприятиме перетворенню особистості на суб'єкт соціального розвитку. Ефективність цих процесів залежатиме від нестандартного мислення, творчості у соціальній поведінці.

Метою статті є аналіз понять з теми, окреслення кола соціально-педагогічних проблем обдарованих молодших школярів, визначення специфіки діяльності соціального педагога з розвитку обдарованості в загальноосвітній школі, розробка пропозицій щодо оптимізації соціалізації обдарованих дітей, гармонізації їх стосунків з оточуючими.

Проблеми обдарованості цікавили багатьох учених. Серед них психологи: Н.С.Лейтес (психологія обдарованості дітей і підлітків), А.М.Матюшкін (концепція творчої обдарованості), Я.А.Пономарьов (психологія творчості), М.А.Холодна (психологічні механізми інтелектуальної обдарованості), В.Д.Шадріков (психологія діяльності та здатності людини) та ін.

Соціально-педагогічні проблеми обдарованих дітей вивчали І.Д.Зверева, Л.Г.Коваль, Н.П.Краснова та інші вчені. Їхні наукові розробки стосувалися проблем адаптації дітей зі здібностями у соціумі, подолання проблем соціальних контактів таких учнів, роботи з батьками обдарованих дітей. Наприклад, Л.Г.Коваль та І.Д.Зверева окреслюють проблеми прогнозування соціальної адаптації обдарованих дітей та визначають напрями соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей [4].

Розвиток обдарованості у молодшому шкільному віці аналізували О.І.Кульчицька, Т.М.Герлянд, Ю.З.Гільбух, Г.С.Полякова, І.М.Сунітко, І.Д.Токарева та ін. Вони, зокрема, зазначили, що саме цей вік є сприятливим для розвитку обдарованості, оскільки перехід від дошкільного дитинства до основного періоду навчання провокує певні проблеми, які обов'язково треба вирішувати. Зокрема, О.І.Кульчицька приділяє увагу специфіці творчої обда-

рованості дитини та дивергентному мисленню як умові розвитку творчості дітей молодшого шкільного віку [5].

Учені надають певну науково-практичну панораму психологічних, педагогічних, соціально-педагогічних тенденцій щодо напрямів діяльності з обдарованими дітьми, зокрема у початковій школі. Однак, не зважаючи на те, що виявлення та розвиток обдарованості є актуальною проблемою, публікації та посібники з соціально-педагогічних аспектів цієї проблематики вкрай нечисленні.

Остаточо не визначеними є процеси соціально-педагогічної діяльності у школі з розвитку обдарованості, зокрема у молодшій школі. Недостатньо існує соціально-педагогічних програм з такої проблематики, які б дійсно були практично реалізовані у школі та мали фіксовані результати.

Обдарованість можна уявити як систему, яка вміщує наступні 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, фантазії, уява.

Більшість дослідників дитячої обдарованості пропонують певну синтетичну структуру творчої обдарованості, вміщуючи в ній: домінуючу роль пізнавальної мотивації; дослідницьку творчу активність, що виявляється в нових підходах до постановки й вирішення проблем; можливості досягнення оригінальних рішень; можливості прогнозування й передбачення; здатність до створення ідеальних еталонів, що забезпечують високі етичні, моральні й інтелектуальні оцінки [3].

При цьому принципово важливим є те, що обдарованість необхідно пов'язувати з особливостями власне творчої діяльності, виявом творчості, функціонуванням "творчої людини".

Існує класифікація обдарованості, виходячи з розвитку певного його виду.

1) Загально-інтелектуальна або академічна обдарованість. Діти з таким видом обдарованості легко запам'ятовують навчальний матеріал, мають високий ступень коефіцієнту інтелекту. Водночас їх характеризує вибірність прагнень, зацікавленість певною дисципліною, що сприяє ускладненню їх взаємовідносин з батьками, учителями (діти не завжди гарно встигають з усіх предметів);

2) Художня обдарованість - виявляється у високих досягненнях дітьми ус-



піхів у музиці, танцях, живопису, сценічної діяльності тощо - потрібно залучати для діагностики певних спеціалістів.

3) Креативна (творча обдарованість) - виявляється у відсутності стандартизованості мислення. В творчій обдарованості є варіанти: є діти, які проявляють творчі здібності в усіх видах діяльності, а є - у певному .

4) Соціальна (лідерська) обдарованість. Синонім цього є "добре розвинуті організаційні здібності"). Лідерська обдарованість, на думку багатьох учених, включає добре розвинений інтелект, інтуїцію, емпатію, можливість приймати рішення. Але певна частина дітей з соціальною обдарованістю не має мотивації до шкільної навчальної діяльності, бо там вони не завжди мають можливості виявити себе - критеріями оцінювання може виступати соціальна активність та соціальна компетентність.

Таким чином, запропонована структура досить різнобічно описує різні типи обдарованості, їхні домінуючі характеристики, своєрідність сполучень найбільш важливих якостей. Все, що належить до загальної творчої обдарованості, має безпосереднє відношення й до різноманітних видів спеціальної обдарованості - наукової, технічної, педагогічної, художньої й таке інше. Але при цьому ми маємо справу з проявами певних домінантних якостей, особливостей, що характеризують специфіку творчості в конкретній сфері людської діяльності.

Отже, обдарованість - специфічне поєднання здібностей високого рівня, а також інтересів і потреб, яке дозволяє виконувати певну діяльність на якісно вищому рівні, що відрізняється від умовного "середнього рівня".

Творчо-обдарована дитина - це особистість, яка має яскраво виражену направленість на здобуття наукових знань, генерування нових ідей при розв'язанні навчально-творчих і дослідницьких завдань, знає історію й сучасні тенденції розвитку предмета дослідження, володіє значним обсягом інформації, має критичне мислення, почуття нового, високу допитливість, установку на сприйняття оригінального, незвичайного, вміє встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки, аналізувати інформацію, будувати гіпотези; чутлива до суперечностей, організована, наполеглива в досягненні мети, має інтуїцію, здатна до відкритого спілкування.

Творча обдарованість - індивідуальний творчий, мотиваційний і соціальний потенціал, що дозволяє отримати високі результати в одній (або більше) із зазначених сфер: інтелект, творчість, соціальна компетентність, художні, психологічні та біологічні можливості [7, с. 164].

Сьогодні більшість учених визнає, що рівень, якісна своєрідність і характер розвитку обдарованості - це результат взаємодії спадковості (природних за-

датків) і соціального середовища, опосередкованого діяльністю дитини. Саме тому соціально-педагогічна діяльність є актуальною для діагностування виховного середовища, родини, педагогічного колективу.

Творчі здібності не є синонімом здатності дітей до навчання, нерідко коефіцієнт інтелекту, що визначається за відповідними тестами, у дітей творчих значно нижчий, порівняно з рештою. Отже, академічні успіхи школярів не збігаються з їх креативними здібностями.

Рівень творчості дітей молодшого шкільного віку, як правило, залежить від тих навичок, яких дитина дошкільного віку набула в іграх, спілкуванні з оточуючими, продуктивних видах діяльності. Тому індивідуальні відмінності дітей, які спостерігає вчитель першого класу, вже досить значні. Побіжний погляд на творчість дітей дошкільного віку, порівняно зі шкільним, дає всі підстави твердити про значне згасання творчих можливостей школярів по відношенню до дошкільників. Дійсно, потрапивши до школи, дитина значною мірою втрачає ту свободу, яка дозволяла їй займатися лише тим, що її цікавило, це по-перше, а по-друге, у школі дещо втрачається можливість для ігрових дій, фантазування, особистого пізнання світу, тощо. Шкільне навчання обмежує її час: більшу частину його дитина мусить витратити на навчання. Отже, для більшості дітей творчість і творче мислення замінюються шаблонним вивченням навчальних предметів [5; 7].

Однак, указані обмеження не позбавляють дитину творчості, вони лише дещо її стримують. Творчість дітлахів у молодшому шкільному віці може набувати таких своїх проявів, що не завжди стають зрозумілими для вчителя: учні, які мають високий творчий потенціал, протистоять суворій дисципліні, конформізму, вони схильні до незалежності, мають підвищене почуття гумору і гостріше реагують на несправедливість. Такі діти не сприймають суворо регламентованих занять, які повторюються і навіюють нудьгу. Але водночас вони напрочуд допитливі та інтелектуально активні.

Дитина високої творчої спрямованості здатна з головою заглибитися в те, що її цікавить, вона дуже винахідлива в образотворчій діяльності, іграх, використанні різних матеріалів, висловлює багато різних міркувань з приводу конкретної ситуації, здатна по-новому підійти до розв'язання певної проблеми. Творча дитина, як правило, енергійна, дотепна, відрізняється, розвинутою пам'яттю і виявляє значну самостійність у думках і поведінці. Звичайно, що здатність дитини до творчості, поєднана з високим інтелектуальним рівнем, це виняток, рідкісне явище у звичайному шкільному класі. Проте потенційна творчість притаманна кожній дитині [6, с. 3].

Завдання ж соціального педагога - створювати умови, за яких схильність дітей до нового, нестандартного, бажання самостійно вирішувати поставлені завдання можуть дістати розвитку. Дитина молодшого шкільного віку шукає можливостей для виявлення своєї інтелектуальної енергії, що йде від потреби у творчості. Але учитель, який працює у класі з великою кількістю дітей, не завжди може діагностувати здібності, тому саме соціальний педагог може взяти на себе функцію з виявлення та розвитку обдарованих дітей. Задля цього треба активізувати соціально-педагогічну діяльність у молодшій школі, зокрема з виявлення обдарованих дітей, виокремити конкретні завдання та напрямки діяльності і функціональні обов'язки спеціаліста - соціального педагога. Розвиток обдарованості у цьому віці у контексті соціально-педагогічної діяльності сприяє профілактиці відхилень у підлітковому віці.

Слід зауважити, що дитина молодшого шкільного віку зіштовхується з низкою проблем: соціальною адаптацією до школи, учбовим навантаженням, комунікативними проблемами в системі "учень-учень", "учень-учитель". Тому по-перше, соціально-педагогічну діяльність слід спрямовувати на попередження проявів дезадаптованості у дітей, оптимізацію процесу їхньої соціальної адаптації. Другим завданням є виявлення творчої обдарованості та її розвиток за допомогою соціально-педагогічної діяльності. Таку діяльність доцільно розпочинати з дітьми 8-9 річного віку, коли процес соціальної адаптації пройшов перші етапи, а надалі дитину чекає перехід до середньої школи. Тому виявлення творчих можливостей обдарованості у дитини 8-9 років, її розвиток, сприятиме творчому розкриттю дитини та уповільненню можливої кризи при переході до середньої школи. Також за допомогою діагностики творчої обдарованості батьки та майбутні викладачі середньої школи отримають різнопланову характеристику кожної дитини

Слід зауважити, що діти молодшого шкільного віку, а особливо, обдаровані мають певні проблеми:

- 1) неприязнь до школи, яка ґрунтується на "не цікавості" шкільних програм навчання;
- 2) комунікативні проблеми з однолітками, учителями, іноді батьками. Задристь однолітків заважає побудувати гарні стосунки, а батьки і учителі не враховують особистісних потреб обдарованих дітей, висувають до них надмірні вимоги;
- 3) ускладнення процесу соціалізації;
- 4) гальмування соціальної активності або соціальної компетентності через занурення у власні проблеми, порушення стосунків з оточуючими;

5) у багатьох випадках обдарованим дітям подобаються складні ігри й не цікаві ті, якими захоплюються їхні однолітки середніх здібностей; внаслідок цього обдарована дитина виявляється в ізоляції, може замкнутися в собі.

6) невідповідність між фізичним, інтелектуальним і соціальним розвитком часто викликає те, що обдаровані діти надають перевагу у спілкуванні з дітьми старшого віку; через це їм часом важко ставати лідерами, оскільки вони уступають останнім у фізичному розвитку;

7) обдаровані діти часто з недостатньою толерантністю ставляться до тих дітей, які знаходяться нижче від них за розвитком, вони можуть відштовхнути оточуючих зауваженнями, що виражають презирливість або нетерплячість;

8) через природну допитливість і прагнення до зростання обдаровані діти часто монополізують увагу вчителя, батьків й інших дорослих; це викликає непорозуміння в стосунках з іншими дітьми, яких дратує постійна потреба такої уваги.

Соціально-педагогічна діяльність з обдарованими дітьми повинна спрямовуватися на :

- виявлення, виховання, соціальну адаптацію, соціальний розвиток обдарованих дітей;
- соціально-педагогічну підтримку та супровід авторських й інноваційних навчально-виховних програм, освітніх технологій, що застосовуються в роботі з обдарованими дітьми;
- участь у проектуванні та функціонуванні виховного середовища, яке сприяє розкриттю творчих здібностей учнів;
- вивчення вікових та індивідуальних особливостей дитини, створення умов для розвитку її обдарованості;
- робота з родиною обдарованих дітей;
- використання позашкільного виховного середовища для розвитку обдарованих дітей;
- причинна діагностика (розкриття причин виникнення тих або інших соціальних перепон розвитку обдарованої особистості);
- розробку соціально-педагогічних рекомендацій, які сприяють оптимальному соціальному вихованню обдарованих дітей [7, с. 187].

Зміст роботи соціального педагога з обдарованими дітьми - сприяння соціальному розвитку кожної особистості, своєчасне виявлення обдарованості кожної дитини й створення умов для розвитку обдарованості.

Соціальний педагог у роботі з виявлення, розвитку обдарованих дітей діє спільно з учителями, батьками, усім педагогічним колективом школи, оскільки

тільки спільні зусилля здатні принести конкретні результати. Доцільно для вирішення проблеми розвитку обдарованості використовувати такі форми та методи:

1. Створення в школі психолого-педагогічного консиліуму, що складається з соціального педагога, психолога, учителів та співробітників школи. Для підготовки консиліуму проводиться комплексна діагностична робота з дітьми, батьками та вчителями. Завдяки цьому складається багатопрофільний банк даних здібностей учнів. Маючи ці дані, є можливість виробити стратегію діяльності та напрями соціально-педагогічних дій.

2. Проведення активної роботи з батьками. Регулярне проведення лекторію для батьків та залучення їх до соціально-педагогічної діяльності сприятиме виявлення та розвитку обдарованості молодших школярів.

3. Залучення учнів до роботи системи масових та групових форм організації творчої активності здібних учнів (гуртки, творчі студії, інтелектуальні конкурси, предметні тижні, мала академія наук, олімпіади)

4. Систематична методична робота з учителями.

5. Організація матеріальної та психологічної підтримки дітей.

6. Для створення виховного середовища школи та вирішення проблем обдарованих дітей підключення позашкільних культурно-освітніх, спортивних установ, соціальних служб та інше [1].

Безумовно, ці заходи сприяють соціальному розвитку та реалізації здібностей обдарованих дітей, але існують причини, які ускладнюють реалізацію здібностей обдарованої дитини: почата підготовленість учителів до роботи з обдарованими дітьми; психологічні передбачення, які заважають реалізації здібностей обдарованих дітей, їхні корені часто закладаються у сім'ї; батьки не мають необхідних знань та навичок, які дозволять забезпечити розвиток їхніх обдарованих і талановитих дітей (у сім'ях з низькими доходами та в асоціальних сім'ях розвиток дітей не стимулюється оточенням), власні індивідуально-психологічні комплекси обдарованих дітей, проблеми в системах "учень - учитель", "учень-учень", "учень - батьки" [7, с. 170].

Отже, слід створювати соціально-педагогічні умови, які сприятимуть подоланню існуючих проблем, розкриттю та розвитку обдарованості молодших школярів, серед яких:

- 1) забезпечення позитивного виховного середовища в школі;
- 2) забезпечення можливості реалізації творчих здібностей не тільки в школі, але й в позашкільних закладах;
- 3) соціально-педагогічна корекція з особистісної самооцінки обдарованої дитини;

4) своєчасне надання соціальним педагогом консультаційної допомоги як самої обдарованої дитині, так і її батькам, учителям;

5) забезпечення єдиної ланки між батьками, психологом, соціальним педагогом, учителями щодо оптимізації процесу соціалізації творчо обдарованих учнів молодших класів.

Таким чином, можна зауважити, що існує увага до проблем обдарованості, до навчання обдарованих дітей, але потенціал соціально-педагогічної діяльності в ці галузі розкрито недостатньо.

Перспективою подальшого розвитку теми є створення й впровадження комплексно-цільової програми з виявлення й розвитку обдарованості молодших школярів.

### **Література:**

1. *Галагузова Ю.Н.* Социальная педагогика: Практика глазами преподавателей и студентов: Пособие для студентов / Ю.Н.Галагузова, Г.В.Сорвачева, Г.Н.Штинова. - М.: Владос, 2003. - 220 с.

2. *Герлянд Т.М.* Особливості соціального розвитку сучасного молодшого школяра / Т.М.Герлянд // Теоретико-методичні виховання дітей та учнівської молоді. - К., 2004. - С. 219-224.

3. *Коваль Л.Г.* Проблемы прогнозирования социальной адаптации одаренных детей / Л.Г.Коваль, И.Д.Зверева // Обдарована дитина. - 1998. - №7. - С. 2-4.

4. *Коваль Л.Г.* Соціально-педагогічна підтримка обдарованих дітей / Л.Г.Коваль, І.Д.Зверева // Обдарована дитина. - 1998. - №5-6. - С. 3-9.

5. *Кульчинцька О.І.* Дивергентне мислення як умова розвитку творчості дітей молодшого шкільного віку / О.І.Кульчинцька // Обдарована дитина. - 1999. - №1. - С. 2-6.

6. *Кульчинцька О.І.* Творча обдарованість. Специфіка дитячої обдарованості / О.І.Кульчинцька // Обдарована дитина. - 2001. - №1. - С. 3-10.

7. *Марченко С.Я.* Соціально-педагогічні технології: Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / С.Я.Харченко, Н.П.Краснова, Л.П.Харченко. - Луганськ: Альма-матер, 2005. - 552 с.

## **Теоретичні основи становлення і розвитку сучасних дитячих оздоровчих центрів**

Історичний досвід свідчить про те, що в перехідні періоди розвитку суспільства загострюються суперечності між "новим" і "старим", між "батьками і дітьми". У наш нестабільний час нігілістичне ставлення до деяких авторитетних у недавньому минулому соціально-політичних концепцій та ідеологічних інститутів дали про себе знати з безперечною визначеністю.

Хоча ідеологічна однозначність і цензурна жорсткість мислення не прийнятні в наш дні, навряд чи розумно ігнорувати конкретний позитивний досвід роботи, накопичений у діяльності різних інститутів виховання, практиці педагогів-новаторів, висвітлений у відповідних наукових публікаціях.

Як відмічено в літературних джерелах, присвячених сучасній організації дитячих оздоровчих центрів, в них недостатньо розроблені механізми виховного процесу. Тим часом, дитячий оздоровчий центр має величезні потенціальні виховні можливості, які дозволяють вирішувати питання розвитку прагнень підлітків до самоствердження, самореалізації, і врешті решт, до дорослості. Це передбачає вирішення проблем комплексного соціально-психологічного і соціально-педагогічного характеру.

Важливо при цьому мати на увазі, що суб'єктна проблематика починає займати сьогодні одне з центральних місць у теоретико-прикладних дослідженнях про людину і стає пріоритетним напрямом у вивченні психолого-педагогічних механізмів особистісного розвитку.

Дитячий оздоровчий або замиський табір (піонерський табір) як форма і засіб виховання був предметом вивчення багатьох дослідників (В.П.Бедерханової, Ю.В.Буракова, О.С.Газмана, Б.Л.Гиндіс, Л.В.Єршова, М.І.Журавльова, В.Д.Іванова, А.А.Кирєєва, А.Г.Кирпичника, Б.В.Купріянова, З.І.Лаврентьева, Л.І.Панченко, Е.М.Рибінського, Л.С.Савінова, С.А.Шмакова, Т.П.Щербакова).

Узагальнюючим дослідженням 1960-1980 років стала кандидатська дисертація Ю.В.Буракова, присвячена системі виховної діяльності цілорічного дитячого табору ЦК ВЛКСМ "Орля".

Він з'ясував, що виховна система дитячого табору не зводиться лише до системи педагогічної, їй притаманні усі ознаки психолого-педагогічної і соці-

ально-педагогічній системі і виконання трьох важливих функцій:

1. Інструктивно-методичну (надання допомоги піонерським дружинам, шкільним комсомольським організаціям у підготовці дитячого активу, в роботі із старшими і загоновими вожатими; вивчення і узагальнення педагогічного досвіду).

2. Освітньо-виховну (проведення занять різноманітних гуртків, клубів, підготовка піонерів-інструкторів і т.д.).

3. Рекреаційну (організація і проведення масових заходів з дітьми: зльотів, оглядів, свят, вечорів, мітингів і т.д.) [2, с. 79].

Комунарська методика, апробована в "Орляти", виникла як альтернатива авторитарній командно-бюрократичній системі виховання.

У основу комунарської методики полягають педагогічні ідеї І.П.Іванова, Н.К.Крупської, А.С.Макаренка, С.Т.Шацького, А.П.Гайдара, В.Н.Терського, Ф.Л.Шапіро, роботи Т.Е.Конникової, В.С.Ханчина, С.Л.Соловейчика, досвід шкіл-комун 1920 - 30-х років, романтичний зміст діяльності піонерської організації. Вона протистояла свого часу негативним сторонам офіційної школи 1980 - початку 90-х років: "бездітній педагогіці", "педагогіці масових заходів", що зумовило її запровадження як в практику виховного процесу в літніх таборих, так і у виховну систему загальноосвітньої школи. Окремі аспекти виховного процесу в дитячому оздоровчому центрі стали предметом вивчення більш, ніж в двохстах дисертаційних дослідженнях.

Проте характеристики виховного процесу, прийняті в 80-90-і роки ХХ ст., не були підтверджені спеціальними дослідженнями, які б характеризували виховний процес в дитячому заміському центрі в 90-і роки ХХ століття - початку третього тисячоліття.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні становлення і розвитку сучасних дитячих оздоровчих центрів.

Соціальні загострення в суспільстві зруйнували існуючу раніше стійку систему традиційного дитячого відпочинку (піонерські табори, туристичні бази, екскурсійні програми для школярів), знецінивши колишні педагогічні погляди, концептуальні позиції і методику роботи з дітьми в літній час. Сталася різка зміна форм діяльності, запропонованих дітям і підліткам в якості способу організації вільного часу.

У ході дослідження нами був відмічений особливий феномен, що раніше окремо не вивчався в системі літнього відпочинку. Йдеться про суспільно-педагогічний рух авторських таборів, який став соціокультурним явищем, почав свій відлік на початку 70-х років минулого століття у Володимирській,



Воронезькій, Калужській, Костромській, Курській, Ярославській областях. Він, значним чином, вплинув на виховний процес у сучасних оздоровчих центрах, який вивчається нами, з метою його оптимізації.

Авторський табір, за Б.В.Купріяновим, це суспільно-педагогічне співтовариство, прояв педагогічної самостійності у сфері дозвілля, галузь самореалізації соціальних новаторів у справі виховання [3, с. 126]. Таким чином, явище авторського табору може бути характерним для будь-якого дитячого оздоровчого центру.

Соціокультурні функції, які реалізуються авторським табором, являють собою комплекс основних - виховних, професійно-освітніх, дослідницьких - сфер їх використання і додаткових, пов'язаних з удосконаленням методики організації спільної діяльності, розвитком концептуальних ідей, перетворенням соціального педагогічного середовища [3, с. 85].

У новій моделі виховного процесу дитячого оздоровчого центру головною є Дитина. Саме вона - суб'єкт власного життя і творить його, досягаючи цінність своєї індивідуальності із зростанням і особистим розвитком. Саме тому будь-яка дія, організована педагогом, є єдністю соціального значення об'єктів життя, яке відчиняється перед дитиною, соціальних цінностей, які перетворюються в особистий смисл для дитини, а також функції самої дитини, які безпосередньо виводять її на активну взаємодію з навколишньою дійсністю.

Взаємозалежність і взаємообумовленість теоретичних ідей і практичного досвіду є відзеркаленням єдності, яка об'єктивно існує в природі і суспільстві, єдності загального і окремого, на пізнання і творчу зміну якої спрямовані зусилля учених-дослідників.

У сучасній суперечливій соціально-економічній ситуації виникла необхідність пошуку внутрішніх резервів удосконалення, модернізації виховного процесу в дитячому оздоровчому центрі.

Під організацією виховного процесу в дитячому оздоровчому центрі розуміється обґрунтована система дій педагогів, спрямована на впорядкування ціннісних виборів спільної діяльності його суб'єктів.

Розробка нового змісту діяльності дитячого оздоровчого центру, спрямованого на підтримку і розвиток творчості дітей і дорослих, установа реальної взаємодії і діалогу культур педагогів і дітей, інших елементів педагогіки співпраці, відображених у культуровідповідних виховних моделях, визначає коло завдань, необхідних для вивчення характерологічних особливостей оптимізації виховного процесу в дитячому оздоровчому центрі.

Оптимізація виховного процесу в дитячому оздоровчому центрі є сукупніс-

тю його організаційного, методичного і психологічного компонентів, що досягається комплексним підходом до забезпечення педагогічної діяльності [4, с. 129].

Оптимізація виховного процесу в дитячому оздоровчому центрі, з точки зору його організаторів, розглядається на чотирьох рівнях:

- теоретичному (узагальненій моделі);
- окремих елементів виховної системи (порядок організації живлення, заходів, оздоровчих процедур, режим дня і т.д.);
- проекту конкретного здійснення виховного процесу у формі плану кожної зміни і планів роботи тимчасових об'єднань;
- реальному, на якому здійснюються перші три проектні рівні.

У педагогічному управлінні оптимізацією виховного процесу домінуючою функцією цільового рівня є психолого-педагогічна підтримка його суб'єктів.

З цим пов'язаний смисл здійснення соціально-педагогічних функцій оптимізації виховного процесу. Він полягає не лише в тому, аби організувати спільну діяльність суб'єктів процесу, а перш за все в тому, щоб створити умови, які впливають на ефективність педагогічного змісту дитячого оздоровчого центру.

Існують непорушні культурно-історичні цінності України, загальнолюдські цінності, які можуть і мають бути використані у формуванні соціальних орієнтацій сучасної молоді.

Ці міркування особливо істотні, якщо пам'ятати про не скороминущий характер вікових новоутворень школярів, які іманентно властиві самому процесу їх розвитку. Таким як - прагнення підлітків до самоствердження і до життєвого самовизначення. Зокрема, не можна собі уявити життя підлітків без організованого літнього відпочинку і без супутнього йому виховного процесу. Ось чому і сьогодні активно відроджуються "розгромлені у відчайдушному азарті перебудови" дитячі табори відпочинку. У наші дні вітається поживлення діяльності колишніх всесоюзних таборів, і в них знову дзвенять дитячі голоси, проходять унікальні освітні зміни для всіх українських дітей.

Це зумовлює актуальність виявлення змісту виховної діяльності, ціннісних орієнтацій школярів, функцій інститутів виховання, які можуть виявитися сучасними і значущими.

Нами зроблена спроба визначити найважливіші групи соціальних орієнтацій підлітків:

- орієнтації на способи психофізіологічного відтворення особистості, які повинні привернути увагу підлітків до турботи про своє здоров'я, успішний фізичний і психічний розвиток, здоровий спосіб життя, екологічну культуру;

- орієнтації на свій розвиток як члена різних соціальних об'єднань;
- орієнтації на способи освоєння культурних цінностей;
- орієнтації на способи розвитку і реалізації своїх творчих здібностей.

Дитячий оздоровчий центр - унікальний інститут виховання, оскільки містить у собі як деякі традиційні форми виховного процесу, так і дозвільні форми організації літнього відпочинку дітей. У цих обставинах формування соціальних орієнтацій підлітків повинно стати компонентом їхнього різнобічного розвитку. Захоплююча і розважальна діяльність, поширена у літніх таборах, покликана створювати умови для самореалізації підлітків, для саморозвитку особистості, для прояву ініціативи, прагнень, творчих фантазій підлітків [5, с. 67].

У дитячому оздоровчому центрі для цього існують певні передумови і чинники. Під першими з них ми розуміємо ті об'єктивні реальності, які педагоги і діти застають в таборі, з яких починається їх життя. При цьому такі її елементи, як природа, атмосфера відпочинку, особлива позиція педагогів, можливість тимчасового дитячого колективу, різноманітні види діяльності можуть ставати чинниками виховання. Свого часу А.С.Макаренко ввів вжиток науково-педагогічного мислення поняття "Фетиш терміну" ("праця виховує"), під яким він мав на увазі, що той або інший чинник стає реальним джерелом виховного процесу не сам по собі, а тільки за наявності організованих педагогічних умов, ("Робота педагога - є, перш за все, праця організатора"). Визначення таких понять, як передумови, чинники і умови в їх діалектичному взаємозв'язку дозволяють більш системно уявити собі виховний процес дитячого заміського табору - і, зокрема, формування соціальних орієнтацій підлітків.

Тому наше дослідження виконувалося "на стиках" педагогіки, соціології, філософії, психології. Це дозволило сформулювати концептуальну модель виховного процесу з акцентом на розвиток соціальних орієнтацій підлітків. У моделі відображені етапи педагогічної діяльності, що здатні враховувати фази суб'єктного розвитку підлітків у дитячому оздоровчому центрі, формувати і спрямовувати їх, обов'язково маючи на увазі при цьому створення умов для самореалізації, саморозвитку, самовиховання особистості як суб'єкта своєї життєдіяльності.

Використання закону розвитку систем дозволило систематизувати і структурувати психолого-педагогічні процеси по певних етапах і фазах з використанням ідей діалектики і реалізації принципу спадкоємності у вирішенні суперечностей, які виникають при цьому.

Ефективність моделі перевірена на практиці і доведена в ході дослідно-експериментальної, експериментальної роботи на основі певних критеріїв.

У дослідженні разом з передумовами і чинниками виховання розглядають-

ся умови їх реалізації з урахуванням специфіки дитячого оздоровчого центру і спрямованості виховного процесу на формування соціальних орієнтацій підлітків. Пропоновані умови є результатом апробації і перевірки їх ефективності в ході експериментальної роботи.

Особливе місце в нашому дослідженні приділяється основам технології формування соціальних орієнтацій підлітків в дитячому оздоровчому центрі. При цьому ми виходили з того, що технологічна оснащеність вихователя повинна передбачати взаємозв'язану діяльність педагогів і вихованців з урахуванням закономірних положень і принципів педагогічної науки, особистісно-орієнтованої педагогіки, оптимальної реалізації людських і технічних можливостей, діалогічного спілкування. Педагогічна технологія і техніка покликани оснастити педагога для успішного вирішення стратегічних, тактичних, оперативних завдань [1, с. 38].

Технологія формування соціальних орієнтацій підлітків знайшла своє віддзеркалення в ході дослідно-експериментальної роботи, обґрунтуванні умов формування соціальних орієнтацій підлітків в дитячому заміському таборі і відповідній професійній підготовці вожатих.

Наше дослідження, зрозуміло, не може претендувати на вичерпне вирішення його складної різнобічної проблеми. Залишаються актуальними такі питання, як подальша розробка психологічних основ формування соціальних орієнтацій підлітків; зміст і спадкоємність структурних компонентів цього процесу; його включеність в спільну систему діяльності виховних установ, сім'ї, громадськості, дитячих об'єднань.

### **Література:**

1. *Бедерханова В.П.* Летний дом: концептуальный проект летней деревни и его методическое обеспечение. - Краснодар, 1993. - 61 с.
2. *Бураков Ю.В.* Система воспитательной деятельности круглогодичного пионерского лагеря (на опыте Всероссийского пионерского лагеря ЦК ВЛКСМ "Орленок"). Дисс.канд.пед.наук. - М., 1980. - 251 с.
3. *Куприянов Б.В.* Педагогические основы деятельности подростков в современных детских общественных объединениях - Казань, 1998. - 234 с.
4. *Ребенок в зеркале лета: Инновационные формы, содержание и концептуальные проекты летнего отдыха детей.* /Под ред. Г.П.Будановой, С.Ю.Степанова. - М., 1991-1992. - 180 с.
5. *Чернишова Г.Ф., Гуттал І.О.* 21 день з життя загонового вожатого. - Суми, 2003. - 192 с.

## Сучасний соціум як провокуючий чинник девіантної поведінки підлітків

Девіантна поведінка - досить розповсюджений феномен, що супроводжує процес соціалізації і соціального становлення особистості, має особливості зростання у період підліткового віку і дещо знижується після досягнення 18 років.

Досліджувана проблема ніколи не втрачала своєї актуальності і мала свої характерні особливості на різних етапах розвитку суспільства, надзвичайно актуальна вона і сьогодні.

Так, різнобічні аспекти проблеми соціального становлення особистості відображені в дослідженнях українських та російських вчених: Т.Алексєєнко, Л.Анциферової, К.Абульханової-Славської, О.Асмолова, І.Беха, Л.Божович, І.Зверєвої, А.Золотарьової, Б.Кобзаря, І.Кона, О.Леонтьєва, Т.Кравченко, Г.Лактіонової, С.Максименка, А.Мудрика, Л.Орбан-Лембрик, А.Петровського, А.Сиротенка, Д.Фельдштейна та ін.

Результати вітчизняних і зарубіжних досліджень (А.Адлер, Д.Боулбі, Л.Галагузова, Е.Ейдеміллер, Й.Лангмейєр, М.Лісіна, З.Матейчик, Е.Сатерленд, О.Хромова та ін.) свідчать про значний вплив на формування девіантної поведінки підлітків сім'ї та сімейних відносин.

Питанням корекції поведінки та методиці перевиховання підлітків з девіантною поведінкою присвячені праці українських, російських та зарубіжних дослідників: А.Бодальова, С.Белічевої, П.Блонського, О.Гонєєва, В.Караковського, В.Кашенка, Ю.Клейберга, І.Козубовської, Я.Корчака, А.Макаренка, Н.Максимової, В.Маценко, В.Моргуна, І.Нєвського, В.Оржеховської, М.Рожкова, О.Тарновської, Т.Титаренко, Т.Федорченко, П.Фріка, С.Шацького, Л.Шнейдер та інших.

Девіантна поведінка (від лат.*deviatio* - відхилення) детермінується широким спектром чинників соціального, психологічного та педагогічного характерів. Детермінанти девіантної поведінки у підлітків багаточисельні, вони мають різний ступінь впливу і специфічного групування у певному випадку. Численні наукові дослідження названих авторів доводять, що причини відхилень у поведінці мають своє виникнення будь-де, частіше всього у сім'ї, школі, дитячих об'єднаннях, таборах відпочинку, різних формах дозвілля, нефор-

мальних групах ближнього оточення. Ще більшою мірою здійснює свій негативний вплив на підлітка соціум, в якому він зростає.

У сучасній науці відсутнє однозначне визначення поняття "соціум", але узагальнюючи різні тлумачення науковців, під соціумом ми розуміємо багатовимірний соціальний простір із сукупністю різноманітних соціальних сфер і спільнот в оточенні людини, які здійснюють свій вплив на її формування і становлення.

Даною статтею передбачається (у межах певного обсягу матеріалів) розкриття впливу різних чинників сучасного соціуму на формування девіантної поведінки у підлітків.

В сучасних умовах, у зв'язку з кризовими явищами у нашому суспільстві, підлітки гостро переживають соціальне розшарування суспільства, неможливість задоволення потреб і інтересів у вільний час, отримання бажаної освіти, у суспільстві має місце постійна зміна ціннісних орієнтацій і суспільних норм. За даними офіційної статистики на даний час в Україні споживають наркотики 128 тис. осіб, з яких 60 % становлять молодь та підлітки, а 13 % - діти у віці від 11 до 14 років; зареєстровано близько 86 тис. ВІЛ-позитивних людей, серед них понад 10 тис. дітей; нараховується 750 тисяч uzалежених від алкоголю осіб, значно поширено споживання тютюнових виробів, особливо серед молоді [4]. Нехтування базовими соціальними цінностями є першопричиною для виникнення девіантної поведінки.

Сьогодні родина й інші соціальні інститути за об'єктивними чи суб'єктивними обставинами не в змозі приділити належної уваги вихованню, набуттю позитивного соціального досвіду та соціальному захисту підлітків. Не на краще змінилася й соціокультурна ситуація: в суспільстві зменшилася кількість людей, які опікувалися проблемами виховання дітей, зникли учнівські та юнацькі організації, виховну роль яких важко переоцінити, скоротилося число дитячих клубів за місцем проживання, позашкільних літніх оздоровчих таборів та позашкільних навчальних закладів. Стан інфраструктури культури, дозвілля, відпочинку і спорту для дітей в Україні на сьогоднішній день знаходиться в незадовільному стані.

Становлення особистості підлітка передбачає засвоєння ним системи загальнолюдських цінностей, які утворюють фундамент його загальної культури. Навчально-виховне середовище з високою моральною складовою якраз і виступає визначальним чинником позитивного соціального становлення особистості. Актуальність роботи з підлітками, які мають потреби у корекції девіантної поведінки, значно посилюється у зв'язку з їх відчуженням від дер-

жавних та соціальних інституцій. Адже за різного роду негативних підлітково-вихідних у поведінці має місце порушення як змістовної так і функціональної сторони соціалізації. Змістова сторона процесу соціалізації підлітків характеризується тим соціальним досвідом, який засвоюється та охоплює основні сфери соціалізації: сферу "підліток та соціум" (система регулятивних механізмів соціальної поведінки, ціннісні орієнтації, правові, етичні норми, соціальні настанови) та "підліток - самосвідомість" (система знань про себе як об'єкт пізнання, спілкування, соціальному статусі у системі міжособистісної взаємодії, рівень власних сподівань та домагань). Відхилення у поведінці підлітків можуть бути спричиненими як прямим десоціалізуючим впливом (ближнє соціальне оточення із зразками асоціальної поведінки, настанов, поглядів як чинник десоціалізації), так і опосередкованими десоціалізуючими впливами за умови зниження референтної значущості провідних інституцій соціалізації, якими для підлітка є сім'я, школа, дозвілєва сфера тощо (за Ю.Клейбергом) [1].

За даними офіційної статистики, у 2003 р. близько 8 тисяч дітей шкільного віку зовсім не відвідували школу [5]. А у 2007 році, за даними доповіді ЮНЕСКО щодо огляду ситуації з освітою у світі, в Україні, так само як в Росії і Туреччині, налічувалося 300 тис. дітей, які не відвідують школу. В опублікованих даних офіційної статистики є суттєві розбіжності. Так, Міністерством освіти і науки України озвучуються станом на 1 вересня 2006 року кількість дітей від 6 до 18 років, які не здобувають загальну середню освіту - 46 тисяч 395 осіб. А Департаментом комунікацій влади і громадськості секретаріату Кабінету Міністрів України називають цифру 130 тисяч безпритульних дітей, які офіційно живуть в Україні. В Україні майже кожна п'ята дитина, що проживає на вулиці, - ВІЛ-інфікована, у кожного другого безпритульного - туберкульоз та шкірно-венеричні інфекції [3]. Незважаючи на явну неузгодженість у цифрах, сутність в іншому - у цивілізованій державі, у ХХІ ст. значна кількість дітей опинилася на вулиці з вини батьків, державної системи соціального захисту та суспільства загалом.

Останніми роками збільшилося число соціально неблагополучних родин (щорічно на Україні в середньому виявляється близько 12 тис. дітей, покинутих батьками, 4,5 тисячі батьків позбавляються батьківських прав). Від 20 до 40% дітей в Україні виховуються у дисфункційних родинах, де діти страждають емоційними розладами, соціально дезадаптовані, потребують спеціального ставлення до себе і допомоги з боку педагогів, психологів, лікарів для якнайшвидшого виходу із затьяжної стресової ситуації [4].

Порушення різнобічних сімейних стосунків і виховання у родині є чинником формування різного роду відхилень у поведінці підлітків. Як у зарубіжних, так і вітчизняних дослідженнях підтверджується, що нездійснення батьками своєї виховної функції щодо своїх дітей, низький рівень участі у їх діяльності (навчання, дозвілля, коло друзів, інтереси дітей) і якість надзору, який вони здійснюють у відношенні до власних дітей, корелюють з девіантністю і навіть, делінквентністю підлітків. Дані офіційної статистики, а також результати різноманітних соціальних досліджень підтверджують, що сім'я та батьки виступають визначальним чинником впливу на поведінкові орієнтації та практичні моделі поведінки дітей. Так, згідно з теорією диференційованого зв'язку Е.Сатерленда, провідне значення у формуванні відхиленої поведінки підлітка займає мікросередовище індивіда. А саме, батьківська депресія, алкоголізація батьків і асоціальна поведінка є основними чинниками формування девіантної поведінки підлітків. Дослідження П.Фріка доводять, що відокремлення батьків від дітей та розлучення батьків постійно спричиняли виникнення поведінкових відхилень у поведінці підлітків [6]. Відчуження між підлітком і батьками, яке виявляється у суперечках, дефіциті спілкування, знущаннями та сварками, віддаленням підлітка від сім'ї, несхвальність батьками підліткового оточення, є фактором ризику виникнення психічних порушень та відхилень у поведінці, які можуть дуже швидко подолати поріг девіантності і вийти на рівень делінквентності і правопорушень у поведінці підлітків.

Аналіз матеріалів про сімейно-побутові конфлікти, за якими було відмовлено в порушенні кримінальної справи, показав, що у 30% випадків скандали і бійки між батьками супроводжувалися застосуванням до дітей фізичної сили або психологічного тиску. Так, почастишали випадки продажу дітей задля отримання матеріальної вигоди для батьків, незаконне переміщення дітей з метою сексуальної експлуатації та жебракування, втягування дітей у злочинну діяльність. Щороку в Україні кількість фактів сімейного насильства збільшується, за оприлюдненими даними, до 40% дітей час від часу страждають від побиття, приниження та згвалтування. Середній вік жертви - 10-13 років. Лише протягом 2007 року в Україні понад 6 тисяч дітей забрали з неблагополучних родин до притулків. Непоодинокі і випадки сексуального насильства стосовно дітей у сім'ї. Протягом лише 2007 року в Україні порушено 33 тисячі адміністративних і всього 686 кримінальних справ за статеві зносини з дітьми, розбещення неповнолітніх, купівлю секс-послуг від дитини, користування та зберігання дитячої порнографії [3]. За даними ООН від свавілля бать-



ків щорічно страждають близько 2 млн. дітей у віці до 14 років. Кожний десятий з них помирає, а 2 тис. закінчують життя самогубством [2].

Негативний вплив на формування поведінки підлітків здійснюють засоби масової інформації. В умовах урбанізованого соціуму цей вплив багаторазово зростає, оскільки до інформаційного процесу долучаються багато різнобічних чинників, що посилюють свій вплив на особистість підлітка. Так, доступність інформації різного ґатунку; повсюдно діюча реклама алкогольних напоїв та тютюнових виробів, що заохочує до вживання потенційних та майбутніх споживачів; демонстрація фільмів зі сценами насильства, жорстокості, вживання наркотичних та токсичних речовин, ранніх статевих стосунків, кримінальних злочинів тощо (без обмежень часу, без кодування каналів щодо віку телеглядачів) стали доступними для дітей будь-якого віку; романтика та героїзація злочинного світу та кримінальної субкультури стали невід'ємною темою різних жанрів культури і масової інформації, що безперечно веде до бездуховності молоді.

Так, відомі випадки знущання та приниження однолітків, які записуються підлітками на відео. Міністерством освіти і науки спільно з Міністерством юстиції України з метою попередження і недопущення випадків насильства серед дітей було запроваджено цикл уроків соціально-правового захисту дітей та проведення анкетування учнів у навчальних загальноосвітніх закладах України в рамках цих уроків. Результати анонімного опитування (вересень-жовтень 2006 р.), проведені у різних областях України, виявили схожі тенденції. Так, половина з опитаних школярів Київської області засвідчили, що їм доводилося терпіти приниження та знущання від ровесників. "За результатами опитування, 628 з 1246 учнів зізналися, що їм доводилося терпіти приниження та знущання від ровесників. Крім того, 472 учня повідомили, що стали свідками або жертвами насилля на вулиці (у 240 випадках насилля було фізичним, у 188 - моральним, у 44 випадках - сексуальним). Учні визнали існування морального та фізичного насильства у школі. Так, про приниження та образи вчителями школярів засвідчили 724 анонімні відповіді (377 школярів зізналися, що вчителі застосовують і тілесні покарання; 677 опитаних дітей вважають, що саме вчителі дозволяють у школах ображати та принижувати). Низка запитань стосувалася фізичного та морального впливу на дитину у сім'ї. Так, 407 учнів повідомили, що в їхніх родинах бувають сварки та бійки. Тілесні покарання батьки застосовують до 256 школярів, серед яких 33 дитини потерпають від цього кожного дня, 37 - через день, 46 - раз на тиждень, 59 - раз на місяць, а 81 учень потерпає від цього іноді. Серед опитаних 379 школярів зізналися в тому, що в них виникала думка про втечу з дому" [7].

За результатами анкетування у Закарпатті (35 шкіл, 1613 учнів) з'ясовано, що у 398 сім'ях учнів, відбуваються сварки і бійки. Сварки (іноді) - 364, сварки (постійно) - 21, бійки (іноді) - 13. 47 учнів засвідчили в анкетах, що найчастіше батьки їх сварять або обзивають, 73 учнів батьки б'ють. За даними опитування, від тілесних покарань батьків 6 учнів страждають щодня, 14 - через день, 26 - раз на тиждень, 78 учнів - раз на місяць. На запитання "Хто тебе найчастіше карає?" 802 школяра відповіли "мама", 352 - "тато", 66 школярів відповіли "інші". 362 дитини засвідчили, що в них виникали думки про втечу з дому. Згідно з результатами анкетування, свідком або жертвою сексуального насильства на вулиці були 29 школярів, морального - 166, фізичного - 445 учнів. Приниження у школі зазнавали 727 дітей (102 - "дуже часто", 625 - "інколи"). 737 учнів підтвердили, що їх ображали та принижували вчителі (88 - "дуже часто", 105 - "часто", 544 - "інколи"). Від тілесних покарань з боку вчителів страждає 421 дитина ("дуже часто" - 60, "часто" - 16, "інколи" - 345) [8]. Зрозуміло, що у опитуванні наявним є певний суб'єктивізм респондентів, але загалом це ще раз підтверджує, що сьогодні існує глибока криза інституту сім'ї, є певні негативні тенденції у загальноосвітній школі, які виступають детермінантами відхилень у поведінці підлітків.

Незадоволення підлітка своїм соціальним статусом, стосунками з батьками та неможливістю самоствердження у колективі однолітків, змушують його займатися пошуком інших угруповань однолітків, які б допомогли йому компенсувати власні невдачі та задовольнити потребу бути прийнятим і зрозумілим серед однолітків. Для багатьох підлітків альтернативою стають неформальні групи різновидів молодіжної субкультури, як форми реакції протесту щодо звільнення від опіки дорослих та бажанням змінити існуючий стан життя. Так, проведене соціологічною службою Київського Палацу дітей та юнацтва опитування 219 підлітків показало, що найпоширенішими серед підлітків і молоді є: емо - 32,9%, репери - 14,2%, панки - 13,7%, металісти - 11,4%, готи - 8,2%, ролери - 9%, уфологи - 5%, скінхеди - 1,8%. На запитання "Чи зустрічаються представники цих молодіжних течій у Палаці?" 66,2% підлітків відповіли "так", а 17,4% опитаних є членами тих чи інших молодіжних об'єднань. На запитання "Що цікавого знаходять підлітки у цих об'єднаннях і чому?" з'ясовано, що 26,5% - тому що значна частина молоді знаходиться в цих об'єднаннях; 24,2% - приваблює популярний стиль музики, що підтримується цим об'єднанням; 23,3% - модний стиль; 12,3% - стиль життя і життєві цінності; 8,2% - можливість легко себе виразити. На запитання "Що позитивного дають молоді неформальні молодіжні об'єднання?" відповіді розподілилися таким

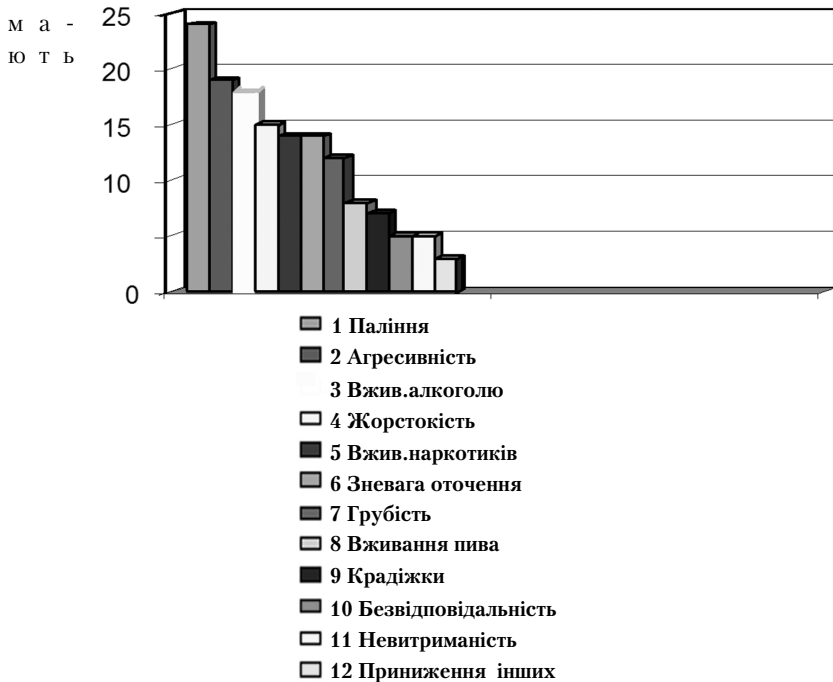
чином: 27,4% - з'являються спільні інтереси; 17,8% - створюється колектив; 16% - можливість спілкуватися з тим, хто тобі близький. Але поряд з цим, частина підлітків вбачає негативне у молодіжних субкультурах, а саме - 47,5% бачать можливість завдання фізичної шкоди; 22,8% - що підлітки можуть бути втягнутими у діяльність релігійних сект; 10% - що йде непримиренна боротьба між різними угрупованнями. Зрозуміло, що кожний з напрямів молодіжної субкультури має своє, на відміну від інших, і змістовне наповнення, і зовнішнє проявлення своєї сутності (одяг, зачіска, музика, екіпіровка тощо), ставлення до вживання різних хімічних речовин, свої особливості поведінки, місця спілкування тощо. Результати опитування свідчать, що багатьом підліткам імпонує зовнішня привабливість обраних груп, можливість групування з однолітками і спілкування, для деяких - це результат впливовості значущих друзів і знайомих, але для деяких - це можливість занурення у власні проблеми і порівняння їх з іншими, просто проведення вільного часу.

Особлива небезпека наражає підлітків, які опиняються у мікросередовищі груп деструктивного спрямування, і створюються, як правило, на тлі нездорових інтересів, негативно впливають на підлітка, формуються соціально деформовані інтереси. Там домінують групові норми над загальнолюдськими і превалюють соціально негативні інтереси, інтенції до дорослих форм поведінки: ранній сексуальний досвід, наркотики, алкоголь, суєнерство. Приналежність до груп асоціального спрямування дає можливість підлітку знайти нові способи самоствердження, дозволяє стабілізувати своє "Я" не за рахунок соціально-позитивних, де його не сприйняли, а за рахунок соціально-негативних форм і дій. Запізніла реакція батьків, вчителів, інших дорослих на поведінку, вчинки підлітків, з демонстрацією запозичених із соціуму негативних зразків - є одним із чинників формування девіантної поведінки. Водночас безневинна дозвілєва поведінка швидко може перерости в асоціальну, а її закріплення переводить підлітка на інший щабель девіантів, зі стійкими формами делінквентної поведінки.

З метою дослідження даної проблеми і отримання більш повної інформації, було проведено опитування педагогів позашкільних навчальних закладів різних типів і батьків підлітків, що там навчаються. За результатами анкетування педагогів (1640 відповідей) з'ясовано, що педагоги відчують найбільші труднощі з наступними проблемами у поведінці підлітків: жорстокістю, палінням, приниженням інших, порушеннями поведінки на заняттях, негативним відношенням до навчання, агресивністю, сварками і бійками, крадіжками, марнославством підлітків, критиканством однолітків і дорослих, утечами

з дому, хуліганством, лихослів'ям, вживанням пива і інших алкогольних напоїв, появою ранніх статевих стосунків. Педагогами звертається увага на непоступливість дітей, ригідність у складних ситуаціях, неадекватність, конфліктність, відчуття зверхності. Педагоги позашкільних навчальних закладів стурбовані зростанням кількості дітей з затримкою психічного розвитку, незацікавленістю батьків дітей у їх вихованні і навчанні, невідпрацьованому на державному рівні механізмі захисту дітей у родині.

На думку педагогів-позашкільників, останніми роками тенденції до зростання



наступні відхилення у поведінці дітей і підлітків (рис. 1).

**Рис.1. Тенденції щодо відхилень у поведінці підлітків (за результатами анкетування педагогів).**

У процесі узагальнення результатів опитування батьків підлітків, що навча-

ються у позашкільних навчальних закладах (744 відповіді), було з'ясовано, що найбільш розповсюдженими відхиленнями у поведінці серед однолітків своїх дітей, батьки підлітків вважають наступні: 1) грубість, лихослів'я; 2) порушення поведінки у школі (прогули, невиконання завдань, зриви уроків); 3) негативне відношення до навчання; 4) агресивність, жорстокість; 5) зневага до батьків, педагогів; 6) паління; 7) приниження інших; 8) зухвалість у поведінці, зовнішності і одязі; 9) сварки, бійки; 10) критиканство однолітків, дорослих; 11) вживання алкогольних напоїв; 12) вживання пива; 13) ранні статеві стосунки; 14) вживання наркотиків; 15) хуліганство.

Батьків підлітків сьогодні найбільше непокоять наступні проблеми: непорозуміння у взаєминах; світогляд підлітка, формат його спілкування з однолітками; грубість; замкненість і непристосованість до життя; постійні зміни настрою і поведінки; підлітковий вік і його наявні проблеми; знервованість підлітка, його незадоволеність буттям; психологічний стан підлітка; проблеми вулиці; максималізм, "пофігізм" та непорозуміння, які виникають в цьому плані; завищені домагання і неспроможність батьків аргументувати свої доведення і переконати дитину; комп'ютерні ігри, які не вчать добру і фільми, що пропагують насилля, жорстокість, розпусту; розбіжності у бажаннях і можливостях їх досягнення тощо. Вони відчують стурбованість відносно соціального оточення своїх дітей, виникають побоювання щодо однолітків, які здійснюють негативний вплив на їх дітей і не завжди позитивними зразками у їх поведінці і вчинках. 44,2% опитаних батьків стурбовані, що їх дитина може потрапити в компанію з поганою репутацією, тому що їх діти надто залежні від впливу авторитетних однолітків.

Отже, ми можемо зробити висновок, що формування девіантної поведінки у підлітків є наслідком їх несприятливого соціального розвитку, недоліків виховання у сім'ї та школі, що спричиняє порушення у соціалізації та соціальному становленні підлітків і може мати своє вираження у різних формах підліткової дезадаптації.

Матеріали статті не вичерпують всіх аспектів проблеми девіантної поведінки підлітків. У контексті проблеми дослідження актуальності набуває подальше вивчення чинників формування девіантної поведінки підлітків та здійснення відповідної корекції поведінки, зокрема, в умовах освітніх закладів

### **Література:**

1. *Клейберг Ю.А.* Социально-педагогическая коррекция девиантного поведения подростков в сфере досуга: Диссертация доктора педагогических наук,

СПб., 1995. - 430с.

2. *Кошелева А.Д., Алексеева Л.С.* Психологическое насилие над ребенком в семье, его причины и следствия //Насилие в семье: с чего начинается семейное неблагополучие. - М.:ГосНИИ семьи и воспитания, 2000. - С.21- 69.

3. *Народна* газета, №1(25), 12 січня, 2008р. - С.10.

4. *Про впровадження у 2006 році Комплексної програми формування навичок здорового способу життя серед дітей та підлітків "Діалог"* (Наказ МОН України №123 від 22.02.2006 р).

5. *Проблеми бездоглядності та безпритульності дітей в Україні: Тематична Державна доповідь про становище дітей в Україні за підсумками 2003 року.* - К.: Державний ін - т сім'ї та молоді. - 240 с.

6. *Frick P.J.* Conduct Disorders and Severe Antisocial Behavior. New York: Plenum Press, 1999.

7. *Права дітей:* режим доступу: [www.helsinki.org.ua/index.php.id=1161957502](http://www.helsinki.org.ua/index.php.id=1161957502)

8. *Права дітей:* режим доступу: [www.helsinki.org.ua/index.php.id=1161773180](http://www.helsinki.org.ua/index.php.id=1161773180)

## Особливості підліткового віку як фактор ризику формування комп'ютерної адикції

Основна увага в дослідженні буде зосереджена на підлітках. Визначення підліткового віку як об'єкту дослідження зумовлено тим, що підлітковий вік - це складний та активний період становлення особистості. Саме в підлітковому віці закладаються основні соціальні установки, ставлення до себе, до людей, до суспільства. Крім того, в даному віці стабілізуються риси характеру і основні форми міжособистісної поведінки. В процесі соціалізації підлітка створюється власна система соціальних зв'язків, розвиваються комунікативні навички, формуються особистісні якості тощо. Саме в цьому віці існує загроза потрапити під вплив комп'ютерних ігор, Інтернету, набути залежності, що певним чином вносить деструкції у формування особистості підлітка.

Психологи, медики та педагоги, які займаються вивченням психофізіологічних особливостей підліткового віку (Р. Байярд, Т. Драгунова, Р. Немов), відзначають певну диспропорцію між фізичним та психічним розвитком у цей період. При прискореному фізичному розвитку нерідко запізнюється формування психологічних та психічних основ особистості, включаючи такі як ціннісна орієнтація, вольовий контроль, моральні настанови.

Особливістю підліткового віку (12-17 років) є підготовка до дорослого, незалежного від батьків життя, коли людина цілком відповідає за своє життя й робить свій вибір сама. Специфічні проблеми цього етапу пов'язані з тим, що, як відзначає М.Мід, перехід зі світу дитинства в дорослий світ у культурних суспільствах штучно продовжений. Вік 12-17 років характеризується становленням унікального "Я", без чого неможлива подальша автономізація, освоєння активної життєвої позиції стосовно себе й світу, що забезпечує подальшу долю.

Підлітковий вік - один з кризових етапів у становленні особистості. Він характеризується рядом специфічних особливостей. Це вік кардинальних перетворень у сфері свідомості, діяльності та системи взаємовідносин. Цей етап характерний бурхливим зростом людини, формуванням організму в процесі статевого дозрівання, що чинить помітний вплив на психофізіологічні особливості підлітка. Основу формування нових психологічних та особистісних якостей складає спілкування у ході різних видів діяльності - навчання, творчі заняття та ін. Природним у цьому віці є прагнення до прояву дорослості, роз-

витку самосвідомості та самооцінки, інтерес до своєї особистості, до своїх можливостей та здібностей. При відсутності умов для позитивної реалізації своїх потенціалів процеси самоствердження можуть проявлятися у викривлених формах, призводити до неприємних реакцій та наслідків. Кризові періоди відрізняються значним проривом у психіку підсвідомих імпульсів. Цьому сприяє втрата відчуття безпеки і комфорту, порушення внутрішньої рівноваги, вікової тривожності та посилення страхів. В зв'язку з цим виникає небезпека вибору адитивного напрямку поведінки. Суттєвим фактором може стати недостатність для підлітка інформації про те, що, як і чому з ним відбувається, і які можуть бути наслідки. Інформація потрібна для набуття необхідних відчуттів свободи та свідомості вибору, а також для того, щоб навчитися брати на себе відповідальність, за те, що з тобою коїться [8, с. 78-79].

Підлітковий вік не випадково називають "складним", "критичним", "кризовим". В цей період переходу від дитинства до дорослості відбувається якісний стрибок у розвитку психіки: усвідомлення своєї індивідуальності, становлення стійкого уявлення про себе ("Я-образ"), формування самосвідомості. Відбувається ніби народження особистості людини, яке настільки ж болісне, так само пов'язане з ризиком ускладнень, як і народження самої людини.

Криза підліткового віку стає, в зв'язку з цим, значним фактором ризику, тому, що адекватне сприйняття реальності для підлітка утруднено, перш за все, виникаючими в них змінами, складними процесами становлення.

Кризові періоди підліткового віку - явище розповсюджене, але їх часто недооцінюють або вважають небезпечними. Ці кризи можуть бути причиною різних форм адиктивної поведінки та особистісних порушень. Важливо вчасно виявити кризу та вірно її класифікувати. Ці кризи можуть викликати екстремальні ситуації, якщо дії підлітка призводять до викривлення відношень з дійсністю. Серед різних форм криз Х. Ремшмидт називає наступні: порушення процесу статевого дозрівання, ідентичності й авторитетів, переживання відчуження, деперсоналізація (зміна сприйняття самого себе), дереалізацію (зміна сприйняття навколишнього середовища), порушення оцінки свого фізичного образу, нарцистичні кризи (поглинання собою), суїцидальні спроби, асоціальні форми поведінки, соціальну занедбаність [5, с. 290].

Саме в цьому віці складаються норми соціальної поведінки, норми моралі. Якщо підліток у школі, в сім'ї не може знайти задовільного типу спілкування, то саме в цей момент він може підпадати під негативний вплив оточення.

Розглянемо новоутворення, кризи та поведінкові реакції, які характерні для цього вікового періоду.



На думку Л. Виготського особливості протікання та тривання підліткового віку помітно варіюються в залежності від рівня розвитку суспільства, саме в підлітковому віці вплив середовища на розвиток мислення набуває особливо-го значення. Проблему інтересів у перехідному віці він вважав ключем до всіх проблем психологічного розвитку підлітків. Це період порушення та відми-рання старих інтересів та період дозрівання та розвитку нових інтересів. Л. Виготським були виокремлено декілька основних груп найбільш яскравих інтересів підлітків, які він назвав домінантами: егоцентрична (інтерес до своєї особистості); домінанта "далі" (установка на великі масштаби); домінанта зу-силля (тяга до супротиву, подоланню, вольового напруження, що інколи про-являється у впертості, хуліганстві, протесті та інших негативних проявах); до-мінанта романтики (прагнення до невідомого, ризикованого, до пригод, геро-їзму). Головними новоутвореннями цього віку Л. Виготський вважав: розви-ток рефлексії і, на її основі - самосвідомості [4, с. 297-298].

Інший відомий дослідник Е. Шпрангер у своїй культурно-психологічній концепції підліткового віку зазначає, що підлітковий вік - це вік залучення до культури. Він описав три типи розвитку підлітка. Перший тип характеризу-ється різким, бурхливим, кризовим протіканням, коли підліток переживає друге народження, в результаті якого виникає нове "Я". Другий тип розвитку - повільний, поступовий ріст, коли підліток долучається до дорослого життя без глибоких та серйозних зрушень у власній особистості. Третій тип являє собою такий процес розвитку, коли підліток сам активно та свідомо формує та вихо-вує себе, долаючи силою волі внутрішні тривоги та кризи. Цей тип характер-ний для підлітків з високим рівнем самоконтролю та самодисципліни. Зміст кризи в даному віці є звільненням від дитячої залежності. За Шпрангером го-ловні новоутворення підліткового віку - відкриття "Я", виникнення рефлексії, усвідомлення своєї індивідуальності. Перші подібні переживання пов'язані з почуттям страху перед невідомим, що викликає відчуття дискомфорту та не-повноцінності. Це може проявлятися у ворожості до інших [3, с. 67-68].

Інший дослідник Ш. Бюлер виокремлює дві фази протікання кризи підліт-кового віку. Основні риси негативної фази - це підвищена чутливість, роздра-тованість, тривожність, що знаходить своє вираження у дратівливості та вере-дуванні. Підліток не задоволений собою, ця незадоволеність переноситься на навколишній світ: агресивний самозахист, пасивність. Як наслідок такої пове-дінки - ізоляція від навколишнього світу, ворожість або активне вороже став-лення до нього і різного роду асоціальні вчинки. Позитивний період протікає поступово, починається з того, що перед підлітком відчиняються нові джере-ла радості: мистецтво, наука, любов [4, с. 324].

Вважаючи підлітковий вік складним періодом людського життя, Е. Еріксон у своїй теорії підкреслював, що психологічна напруга, яка супроводжує формування цілісності особистості, залежить не тільки від фізіологічного дозрівання, але і від духовної атмосфери суспільства. Він окреслив нормальну та аномальну лінію розвитку підлітка:

- нормальна лінія характеризується життєвим самовизначенням, розвитком перспективи, планів на майбутнє, активним пошуком життєвих ролей та випробуванням в різних ролях, формуванням світобачення, лідерством серед однолітків, становленням індивідуальності;

- аномальна лінія характеризується плутаниною ролей, зміщенням перспектив, плутаниною в установках [10, с. 219-221].

У своїй концепції Д. Ельконін відмічає, що центральним новоутворенням підліткового віку є виникнення уявлення про себе не як про дитину; підліток починає відчувати себе дорослим, прагне бути і вважається дорослим, він відкидає свою належність до дітей. І хоча в нього нема відчуття справжньої дорослості, але він відчуває величезну потребу у визнанні його дорослості оточуючими. Особливості розвитку підлітка в цьому віці проявляються в наступних симптомах: виникають труднощі у відношеннях з дорослими (негативізм, впертість, втечі зі школи, тому, що головне в житті підлітка відбувається поза школою), дитячі компанії (пошук людини, яка тебе розуміє) [4, с. 300].

Дослідник Д. Фельдштейн зазначає, що в підлітковому віці важливого значення набуває прагнення підлітків знайти своє місце в суспільстві. Підлітки прагнуть визначити своє місце в житті, активно шукають ідеал. У зв'язку з цим, дуже важливо, які зразки поведінки пропонує суспільство. У суспільному житті велику роль відіграє система психологічної та соціальної підтримки підлітків, що забезпечує допомогу молодому поколінню в становленні, здоровому задоволенні потреб [9, с. 163-165].

В підлітковому віці відбуваються кардинальні перетворення в різних сферах психіки, значним змінам піддається мотиваційна сфера. Так, Л. Божович вважала, що розходження між виникаючими потребами та обставинами життя, що обмежують їх реалізацію, характерне для кожної вікової кризи. Тільки в перехідному віці виникають та оформлюються моральні переконання, актуалізується таке новоутворення як самовизначення, що характеризується усвідомленням себе в якості члена суспільства та конкретизується в суспільній позиції. Саме в цьому віці існує можливість чинити педагогічний вплив, тому, що внаслідок недостатнього морального досвіду моральні переконання знаходяться в нестійкому стані [1, с. 278].

Розглядаючи підлітковий вік, відомий німецький психіатр Х. Ремшмідт надає значення аспектам пристосування підлітка до тіла та його змін, когнітивного та особистісного розвитку, а також відокремлення від сім'ї. Актуальним стає порівняння себе з однолітками. Це може призводити до зниження самооцінки та почуття власної гідності. Х. Ремшмідт відмічає, що процес дозрівання головним чином залежить від навколишнього середовища, від можливостей потенцій розвитку перетворитися на дійсність. При цьому головну роль відіграють сім'я, соціальне становище та референтна група. Центральним завданням цього періоду є пошук особистої ідентичності [5, с. 93].

Загалом труднощі, з якими стикаються підлітки, різноманітні. Стресові впливи вимагають від них певних стратегій подолання труднощів та емоційного стресу. В результаті підліток відчуває на собі розвиток з формуванням адаптивної поведінки, або ж дезадаптацію. Різні форми поведінки підлітка являють собою варіанти подолання стресу. Підлітковий вік - це вік, в якому посилюються вимоги до психофізичних потенцій. Поряд з цим формуються кризові та конфліктні форми поведінки. Від того, як відреагує підліток на вимоги середовища, які способи та стилі подолання стресу у нього проявляться та закріпляться, залежить розвиток особистості в підлітковий період та подальші перспективи [6, с. 53].

Так, Сирота Н. та Ялтонский В. розглядають ряд особливостей подолання емоційного стресу підлітками.

1. Механізм подолання емоційного стресу у підлітків визначають розвиток та формування різних варіантів поведінки, що призводять до адаптації або дезадаптації індивіда. Ці поведінкові моделі можуть замінити одна одну, призводити до виникнення порушень.

2. Механізми подолання емоційного стресу являють собою складні форми взаємодії.

3. Реалізація механізмів подолання стресу протікає на різних взаємозалежних рівнях: емоційному, когнітивному, поведінковому. Найбільш вираженим рівнем реалізації подолання стресу у підлітків є поведінковий рівень.

4. Подолання стресу підлітками може мати гетеро- і ауто агресивну спрямованість, а може бути пов'язаним з емпативними тенденціями.

5. Значний вплив на подолання стресу має система соціальної підтримки та здатність до її сприйняття.

6. В підлітковому віці механізми подолання стресу носять динамічний характер, що забезпечує розвиток індивіда, сприяє або заважає подоланню соціальних факторів ризику розвитку поведінкових порушень [7, с. 65-66].

Разом з тим для більшості підлітків характерна швидка зміна настрою, яка

викликається іноді незначним зовнішнім фактором, нестійкістю емоційної реакції, підвищеною чутливістю. До особливостей підліткового віку можна віднести надмірну критичність стосовно оточуючих, надмірну самовпевненість в оцінках, відкидання будь-яких авторитетів. Характерною рисою підліткового віку є підвищена навіюваність, схильність до групування та наслідування.

Перераховані особливості підліткового віку сприяють появі комп'ютерної адикції у школярів цього вікового періоду. Особливу тривогу викликають високі темпи захоплення Інтернетом та комп'ютерними іграми серед підлітків.

Серед причин або факторів, які призводять до адиктивної поведінки підлітків, Бойко А. виділяє декілька груп:

1. Індивідуальні фактори ризику:

- пов'язані із фізіологічними особливостями функціонування організму;
- психологічні (нестійкість психіки, переконання і очікування, особистісні риси, психічні риси тощо).

2. Соціокультуральні фактори ризику:

- батьки (ролеві моделі);
- соціальне неблагополуччя (злидні, бездомність, неграмотність);
- культура, закони, норми [2, с. 62].

Отже, ми можемо виокремити наступні особливості підліткового віку, що є фактором ризику формування комп'ютерної адикції підлітків:

- підвищений егоцентризм;
- потяг до супротиву, впертості, протесту, боротьбі проти виховних авторитетів;
- прагнення до невідомого, ризикованого;
- загострена потреба в дорослості;
- прагнення незалежності, самостійності;
- незрілі моральні переконання;
- схильність перебільшувати ступінь складності проблеми;
- криза ідентичності;
- деперсоналізація та дереалізація у сприйнятті навколишнього світу;
- поведінкові реакції на вплив середовища та певних труднощів: емансипації, групування, захоплення та ін.;
- низька переносимість труднощів;
- переважання пасивних форм подолання стресових ситуацій.

Таким чином, ми гадаємо, що головним завданням соціального педагога у здійсненні профілактики комп'ютерної адикції є те, що йому необхідно визна-

чити, який саме фактор або особливість віку і у співвідношенні з якими умовами відіграє роль фактора формування комп'ютерної адикції.

Отже, профілактика комп'ютерної адикції особливого значення набуває в підлітковому віці. По-перше, це не легкий кризовий період розвитку, що відображає не тільки суб'єктивні явища процесу становлення, але і кризові явища суспільства. А по-друге, саме в підлітковому віці починають формуватися важливі якості особистості, звернення до яких могли б стати одним з важливих складників профілактики адикцій. Це такі якості як прагнення до самосвідомості, цікавість до своєї особистості та її потенціалам, здатність до самостереження. Важливими особливостями цього періоду є прояв рефлексії та формування моральних переконань. Підлітки починають себе відчувати частиною суспільства та набувають нових суспільно значимих позицій, роблять спроби до самовизначення.

### **Література:**

1. Божович Л.И., Славина И.С. Психологическое развитие школьника и его воспитание. - М.: Знание, 1979. - 96 с.
2. Бойко А.М. Соціальна робота з клієнтами із залежністю від психоактивних речовин : Методичні рекомендації з навчального курсу для магістеріуму / Національний університет "Кієво-Могилянська Академія"; Ужгородський державний університет. - К., 2000.- 76 с.
3. Леонова Л.Г, Бочкарева Н.Л Вопросы профилактики аддиктивного поведения в подростковом возрасте /Учебно-методическое пособие под редакцией Короленко Ц. П. - Новосибирск: НМИ, 1998.- 247 с.
4. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник для вузов. - М.:Высшее образование; МГППУ, 2007.- 460 с.
5. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. - М.: Мир, 1994.
6. Сирота Н.А., Ялтонский В.М. Преодоление эмоционального стресса подростками. Модель исследования. // Обозреватель психиат. и мед. психол. - 1993.- №1.- С. 53-59.
7. Сирота Н.А., Ялтонский В.М. Копинг-поведение и психопрофилактика психосоциальных расстройств у подростков. //Обозреватель психиат. и мед. психол.- 1994.- №1.- С. 63-74.
8. Словарь практического психолога. - Минск: "Харвест", 1997.
9. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. - М., 1995.
10. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании. - М.: Владос,

1995.

УДК 37.032:613.88:343.815

**Журавель Т.В.**

*м. Київ*

## **Особливості профілактики ВІЛ-інфекції серед неповнолітніх у виховних колоніях**

Потреби підростаючого покоління, що пов'язані зі здоровим та повноцінним розвитком особистості, є пріоритетом політики всіх суспільств і розглядаються як потенційна інвестиція в майбутнє країни. На сьогодні в Україні достатньо накопичений об'єм знань стосовно характеристик та потреб молоді щодо здоров'я, а також проблем, з якими стикається молода людина у даній сфері. Нажаль, загальна соціально-економічна криза останніх 15 років в Україні супроводжувалася поширенням у дитячо-молодіжному середовищі ризикованої поведінки стосовно власного здоров'я, що призвело до невпинного зростання інфекцій, які передаються статевим шляхом, інфікування ВІЛ, захворювань на СНІД. Згідно з даними Українського центру профілактики і боротьби зі СНІД МОЗ України, станом на 1 січня 2008 року загальна кількість офіційних випадків ВІЛ-інфекції виросла до 81741 осіб. За оцінками ЮНЕЙДС/ВОЗ реальні цифри значно вищі від офіційних даних. Приблизна кількість людей, які живуть з ВІЛ/СНІД в Україні, складає близько 300 тисяч осіб. Рівень поширеності ВІЛ/СНІД оцінюється в 1,4% дорослого населення (осіб, віком від 15 до 49 років). Надзвичайно швидкими темпами поширюється ВІЛ у віковій категорії від 15 до 20 років.

На фоні відчутної кризи інституту сім'ї, поширення дитячої бездоглядності та безпритульності, найбільш уразливими до ВІЛ-інфікування є діти, обділені увагою батьків, та ті, які часто залишаються поза увагою і самої держави: так звані вуличні діти, вихованці інтернатних закладів, шкіл та професійно-технічних училищ соціальної реабілітації, які врешті решт поповнюють лави засуджених, потрапляючи до виховних колоній для неповнолітніх.

Метою даного дослідження є визначення актуальності та специфіки організації системи профілактики ВІЛ серед неповнолітніх, які знаходяться у виховних колоніях.

У монографіях, дисертаціях та інших працях із соціальної педагогіки значною мірою висвітлені: теоретичні концепції соціальної профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі та формування здорового способу

життя неповнолітніх (О.В.Вакуленко, І.В.Козубовська, Н.М.Максимова, В.М.Оржехівська, О.І.Пилипенко). Проблема профілактики ВІЛ та формування відповідальної поведінки щодо власного здоров'я відображена у дисертаційних роботах Ю. Калашникова, С. Корецького, Б. Лазоренко, І. Пінчук, А. Щербинського та інших. Аспекти взаємодії державних і недержавних структур в сфері профілактики ВІЛ\СНІД розкриті в роботах М.Шевченко, Л.Андрущак, С.Зелінського, О.Кузьменка, І.Пінчук, Н.Максимової, С.Толстоухової, І.Зверевої, О.Пилипенка, К.Шендеровського та ін.

Аналіз наукових досліджень з проблем соціальної педагогіки дозволяє зробити висновок, що проблема організації системи профілактики ВІЛ та ризикованої щодо здоров'я поведінки серед вихованців пенітенціарних установ для неповнолітніх залишається поза увагою, вона є недостатньо вивченою та теоретично необґрунтованою.

У структурі установ Державного департаменту України з питань виконання покарань функціонують 10 виховних колоній для неповнолітніх, у тому числі одна - для тримання неповнолітніх засуджених дівчат (Мелітопольська виховна колонія Запорізької області). Так, станом на січень 2008 року, у колоніях для неповнолітніх перебувало 1798 хлопців та дівчат - 104 особи. За даними Державного департаменту України з питань виконання покарань, освітній та професійний рівень вихованців колоній є вкрай низьким. Лише 51,3% неповнолітніх ув'язнених до засудження навчались у загальноосвітніх школах та інших навчальних закладах, більш як 40% - до скоєння злочину не працювали і не навчались; 58% - не одержали повноцінного піклування та виховання, оскільки вони сироти або ж вихідці з неповних сімей. Щорічно до виховних колоній потрапляє 50-70 неповнолітніх, які не вміють читати й писати. Значна частина цих підлітків соціально та педагогічно занедбані.

Отже, спостерігається різкий контраст між потребами, зокрема, у сфері здоров'я, більшості молодих людей в Україні та тією меншістю, хто перебуває в пенітенціарних установах, зокрема, у виховних колоніях для неповнолітніх. Вивчення соціально-біографічних та психологічних особливостей неповнолітніх засуджених доводить, що у цій останній категорії переважають такі фонові несприятливі фактори для їх повноцінного розвитку як низьке почуття власної гідності, відсутність елементарних соціально необхідних навичок, культури поведінки, несформованість мотиваційної сфери, рівня домагань, занижений рівень розумового розвитку. Причини цього криються у тому, що, як було відзначено, такі діти на початкових етапах свого розвитку мали негативні приклади та моделі поведінки дорослих; високий відсоток засуджених

не мав повноцінного сімейного виховання; багато з них - соціальні та біологічні сироти, батьки інших - позбавлені прав, перебувають в місцях позбавлення волі, зловживають алкоголем, вживають наркотики, або ж, заробляючи гроші за кордоном, не приділяють належної уваги дітям (останнє характерно для західних регіонів України). Більшу частину часу такі діти проводили на вулиці, без корисної зайнятості, в асоціальних або ж кримінальних угрупованнях, саме там відбувалось становлення і розвиток ціннісних орієнтацій, внутрішньої нормативної бази, установок неповнолітніх.

Вищенаведене слугує основою для формування ризикованих щодо здоров'я форм поведінки: значний відсоток з числа неповнолітніх вихованців мали психологічну чи фізичну алкогольну/наркотичну залежність та підлягали під визначене судом примусове лікування; страждали на токсикоманію; вживали різного роду наркотичні речовини без явних ознак фізичної залежності: паління марихуани, вживання трамадолу та інших лікарських препаратів не за призначенням; під впливом психотропних речовин, а також у силу інших причин, мали безладні незахищені статеві контакти, а також мали досвід контактів з представниками секс-бізнесу, наслідком чого було ураження інфекціями, що передаються статевим шляхом, зокрема, ВІЛ; надзвичайно негативний досвід може бути отриманий вже під час перебування в слідчих ізоляторах: татуювання у антисанітарних умовах та за допомогою спільних інструментів, виготовлених самотужки, гомосексуальні контакти на основі насильства тощо (ті самі форми ризикованої щодо здоров'я та, зокрема, щодо ВІЛ-інфікування, поведінки можуть переноситись неповнолітніми і у стіни виховних колоній). За даними Державного департаменту України з питань виконання покарань, за час розвитку епідемії на початок 2006 року в установах виконання покарань було виявлено близько 15 тисяч ВІЛ-інфікованих засуджених, з яких близько 1 тисячі осіб встановлено діагноз СНІД. Починаючи з 1996 року, в установах виконання покарань від СНІДу померло 455 осіб.

На 27-ій спеціальній сесії Генеральної Асамблеї ООН в 2002 році підкреслювалася важливість забезпечення у майбутньому десятилітті пропагандистської діяльності щодо зміцнення здоров'я підростаючого покоління, зокрема, було висловлено занепокоєність поширеністю ВІЛ-інфекції та ПСШ серед дітей і підлітків та рекомендовано країнам вжити негайних заходів, щодо зниження загрозливих тенденцій. Уряд України підготував ряд нормативно-правових актів, спрямованих на попередження поширення ВІЛ/СНІД: постанову Кабінету Міністрів України "Про затвердження Концепції стратегії дій Уряду, спрямованих на запобігання поширенню ВІЛ/СНІД, на період до



2011 року", Національну програму забезпечення профілактики ВІЛ-інфекції, допомоги та лікування ВІЛ-інфікованих і хворих на СНІД на 2004-2008 роки, Закон України "Про соціальну роботу з дітьми та молоддю" тощо.

Проте, поряд з цим, варто відзначити, що у виховних колоніях для неповнолітніх досить незначна частина уваги приділяється здійсненню профілактики ВІЛ-інфікування.

На базі колонії така діяльність, перш за все, може виконуватись медичною службою, а також психологом та вихователями, залученими представниками громадських, релігійних та державних організацій, що працюють у даній сфері. Варто проаналізувати можливий внесок виокремлених суб'єктів у реалізацію завдань профілактики ВІЛ.

Ураховуючи досвід пенітенціарних систем європейських країн, Департаментом з питань виконання покарань створені відділення соціально-психологічної служби, розроблено відповідне положення та індивідуальні програми соціально-психологічної роботи із засудженими. В установах є штатні посади психологів - один на 600 засуджених. Офіційним документом, який спрямовує роботу психолога колонії, є функціональні обов'язки. Здійснивши їх аналіз, стає зрозуміло, що на фахівця покладено значний обсяг роботи. Він повинен знати вимоги чинного законодавства, яке регулює діяльність кримінально-виконавчої системи, загальну, вікову, педагогічну, соціальну психологію, педагогіку, патопсихологію, основи сексології, психотерапії, психогігієни, психодіагностики, психологічного консультування та психопрофілактики, методи активного навчання, соціально-психологічного тренінгу, сучасні методи психологічної корекції та розвитку особистості. Але діяльність, спрямована на формування здорового способу життя, зокрема, профілактику ВІЛ/СНІДу, безпосередньо в обов'язках психолога не передбачена. Слід зазначити, що при існуючому навантаженні здійснювати таку діяльність психологу виховної колонії фактично неможливо, а отже, вона може проводитись лише на засадах особистого бачення такої потреби конкретним фахівцем, його розумінні даної проблеми, її актуальності для вихованців та в цілому як одного з найважливіших завдань пенітенціарного закладу для неповнолітніх засуджених. Безумовно, актуальною на сьогодні є потреба у впровадженні науково обґрунтованих підходів здійснення профілактики ВІЛ з неповнолітніми засудженими, а також належна підготовка психологів, збільшення їх штату, розмежування сфер їхньої діяльності на базі колонії.

Необхідно також відзначити, що при здійсненні виховної роботи з неповнолітнім засудженим, акценти робляться на правовому вихованні, розвитку

професійних навичок, вольових якостей, дотриманні дисципліни тощо, тоді як робота в напрямку формування навичок здорового способу життя здійснюється досить поверхнево, несистематично, часто - у декларативній формі. Також не можна залишити поза увагою той факт, що працівники колоній часто самі не в достатній мірі володіють знаннями з питань профілактики ВІЛ, а іноді навіть не вважають дану проблему актуальною.

Виходячи з усього вищевикладеного, на сьогоднішній день у виховній колонії даний напрямок в більшій мірі покладений на медичну службу, яка, перш за все, працює по факту виникнення проблеми зі здоров'ям конкретного вихованця або ж їх групи, часто залишаючи просвітницько-профілактичну роботу на другому плані.

Усі новоприбулі засуджені на двохтижневий термін відмежовані від основної частини засуджених та перебувають в окремій дільниці з метою проведення первинного психолого-педагогічного та медичного обстеження, вивчення соціально-побутових, психолого-педагогічних, біографічних особливостей, рівня попереднього виховного досвіду, кола інтересів, здібностей, а також можливих залежностей, вживання психотропних речовин і ін. Починаючи з цієї дільниці, розробляються диференційовані програми психокорекційного, виховного впливу, медичного супроводу. Працівниками медичної служби проводиться інформування засуджених про різноманітні хвороби, шляхи передачі та попередження інфікування. Таке інформування проводиться у вигляді лекції, ефективність його досить невисока. Адже, перебування в новій ситуації, за умов підвищеної тривожності з приводу адаптації, налагодження спілкування з іншими, знаходження своєї ніші і здобуття нового статусу, для засуджених є найбільш актуальними, і одноразове здійснення профілактичного заняття не має ніякої результативності.

Однак, надзвичайно позитивним є той факт, що з метою профілактики ВІЛ-інфекції серед засуджених Державний департамент України з питань виконання покарань співпрацює з рядом всеукраїнських та міжнародних громадських організацій, зокрема, Всесвітньою організацією охорони здоров'я, Глобальним фондом по боротьбі з ВІЛ/СНІД, туберкульозом та малярією, МБФ "Відродження". Між Українською православною церквою і Департаментом укладено угоду про співробітництво, у першу чергу з колоніями, в яких перебувають повнолітні засуджені.

Пріоритетними напрямками роботи переважної більшості громадських організацій, які на сьогоднішній день співпрацюють з виховними колоніями для неповнолітніх, є різноманітні опитування, анкетування з найрізноманітнішою

тематики, а також формування правової культури, юридичне консультування, сприяння працевлаштуванню засуджених, питання їхнього побутового влаштування після звільнення з установи. Час від часу до консультування засуджених громадськими організаціями залучаються спеціалісти-медики, але передусім їхня робота спрямована на надання інформації вихованцям з питань контролю за дотриманням стандартів фізичного навантаження, харчування, освітлення, провітрювання приміщень, попередження респіраторних захворювань та туберкульозу. Діяльність з профілактики ВІЛ-інфікування найчастіше обмежується поширенням листівок та буклетів.

Робота державних структур, а саме Центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді на базі виховних колоній для неповнолітніх має яскраво виражену регіональну специфіку і залежить від часу функціонування Центру у регіоні, штату, досвіду та кваліфікації фахівців. Як показує практика, співпраця Центрів з колоніями є досить ситуативною, несистематичною, має найчастіше характер масових акцій та заходів.

Разом з тим, за даними дослідження, проведеного нами в рамках проєктів Всеукраїнського громадського центру "Волонтер" (2006-2007 роки) на базі Березанської, Маріупольської, Мелітопільської, Самбірської та Прилуцької виховних колоній, обізнаність вихованців щодо питань ВІЛ/СНІД та пов'язаних з інфікуванням проблем, є вкрай низькою; наявні знання досить поверхневі; відсутнє логічне поєднання причин та наслідків, які може викликати та чи інша форма поведінки; вихованці абсолютно необізнані щодо інфекцій, які передаються статевим шляхом, їх наслідків, ознак, можливостей захисту; відсутнє бажання у майбутньому змінити свою ризиковану щодо здоров'я поведінку, в якій вихованці не вбачають жодного негативу.

Отже, у сфері профілактики ВІЛ на базі колоній існує ряд важливих питань, які потребують нагального вирішення:

1. Здійснення систематичного збору даних щодо ризикованої поведінки неповнолітніх хлопців та дівчат, що перебувають в установах пенітенціарної системи.
2. Розробки адекватних новітніх підходів до здійснення профілактичної діяльності з неповнолітніми засудженими.
3. Розробки та впровадження якісних програм навчання на основі життєвих навичок, а також підготовка відповідних навчально-методичних матеріалів для спеціалістів.
4. Організації системи підготовки фахівців, що працюють з неповнолітніми засудженими, до здійснення ефективних просвітницько-профілактичних

програм.

5. Забезпечення мінімального пакету послуг з профілактики для дітей та підлітків груп ризику відповідно до Національної дорожньої карти щодо розширення універсального доступу до профілактики ВІЛ/СНІДу, лікування та підтримки в Україні до 2010 року, прийнятої Національною координаційною радою із запобігання поширенню ВІЛ/СНІДу та Міністерством охорони здоров'я України (2006 рік):

- широке та систематичне інформування;
- надання знань щодо ВІЛ у загальноосвітній середній школі, побудова відповідних компонентів навчальних програм;
- забезпечення консультування щодо юридичних питань;
- запровадження програм третинної профілактики (зменшення шкоди), але таких, що враховують специфічні особливості неповнолітніх;
- доступ неповнолітніх до дотестового консультування;
- забезпечення реалізації програм "рівний-рівному".

### **Література:**

1. *Активні* методи просвітницької діяльності у профілактиці ВІЛ/СНІД та ризикованої поведінки: посібник для спеціалістів приймальників-розподільників, притулків та колоній для неповнолітніх / За заг. ред. Р.Г.Вайноле, Т.Л.Лях; Авт.-упор.: О.В.Безпалько, Н.В.Зимівець, І.В.Захарченко, Т.В.Журавель, О.М.Лозован, В.П.Лютий, В.В.Лях, Т.Л.Лях, В.С.Петрович, О.Ю.Закусило, Т.П.Цюман - К., 2007. - 190 с.

2. *Дорожня* карта щодо розширення універсального доступу до профілактики ВІЛ/СНІДу, лікування, догляду та підтримки в Україні до 2010 року. - Національна координаційна рада із запобігання поширенню ВІЛ/СНІДу; Міністерство охорони здоров'я України, 2006 рік.

3. *http://www.aidsalliance.kiev.ua/* - сайт Міжнародного Альянсу з ВІЛ/СНІД в Україні

## **Ресоціалізація неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням**

З набуттям в Україні чинності нового кримінального кодексу, суди стали широко застосовувати стосовно неповнолітніх, які скоїли злочини, покарання, не пов'язані з позбавленням волі, зокрема звільнення від кримінальної відповідальності з випробуванням. Активне застосування щодо неповнолітніх правопорушників покарань, не пов'язаних із позбавленням волі, відповідає світовим стандартам правосуддя щодо неповнолітніх, викладеним у резолюції 40/33 генеральної Асамблеї ООН 10 грудня 1985 р. ("Пекінські правила"). Адже лише перебування у відкритому середовищі створює належні умови для соціалізації підлітків. Проте застосування альтернативних покарань згідно з п. 23-25 Пекінських правил має бути пов'язане з наданням їм необхідної допомоги у вирішенні побутових проблем, навчанні та працевлаштуванні, із залученням до їх перевиховання соціальних служб, добровільних організацій, представників місцевих спільнот [3, с. 22-23].

Ресоціалізація неповнолітніх, засуджених за скоєння злочину, є процесом реінтеграції їх у суспільство, під час якого неповнолітні мають відновити свій соціальний статус, набути якостей, необхідних для успішної правослужняної поведінки та розв'язання проблем, поновити або встановити позитивні соціальні зв'язки, включитися у навчальну й трудову діяльність. Досягнути таких результатів лише за допомогою контролю з боку установ виконання покарання неможливо. Робота з ресоціалізації неповнолітніх, звільнених від відбування покарань з випробуванням, ускладнюється тим, що вони, як правило, залишаються у тому ж мікросередовищі, де сформувалася їх протиправна поведінка. Можливості для безпосереднього корекційного впливу на сім'ю, учнівський або трудовий колектив, неформальну групу підлітків, вирішення їх матеріально-побутових проблем в інспекторів кримінально-виконавчої інспекції (КВІ) - установи, що згідно з кримінально-виконавчим кодексом України здійснює функції виправлення та ресоціалізації засуджених до покарань, не пов'язаних із позбавленням волі, обмежені. Отже, є потреба у проведенні з підлітками та молодими людьми, звільненими від відбування покарання з випробуванням, комплексної соціально-педагогічної роботи, спрямованої на усунення чинників, що призвели до скоєння ними правопорушень і заважають їх ре-

соціалізації. Проте технологія та методи такої роботи потребують розробки та адаптації до впровадження в умовах існуючої в Україні системи виконання альтернативних покарань, що складає наукову та методичну проблему.

Питання соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в сучасних умовах розглядається в ряді науково-методичних публікацій. Так, В.І.Кривуша аналізує закономірності та принципи ресоціалізації неповнолітніх правопорушників в умовах установ виконання покарання та особливості організації індивідуальної виховної роботи з неповнолітніми правопорушниками [3]. В.М.Синьов та співавтори розглядають питання психолого-педагогічної корекції неповнолітніх, що перебувають у конфлікті зі законом, методів перевиховання та соціальної роботи з неповнолітніми в умовах позбавлення волі [10]. О.В.Беца, О.Л.Іванова, В.М.Любченко та співавтори розглядають питання соціальної адаптації осіб, звільнених з місць позбавлення волі, постпенітенціарного патронажу, теоретичні питання соціальної реабілітації та методи соціальної роботи з особами, які звільнилися з місць позбавлення волі [7]. С.В.Толстоухова та співавтори розкривають особливості технології роботи центрів соціальних служб для дітей, сім'ї та молоді з неповнолітніми, які повертаються з місць позбавлення волі [11]. О.В.Беца, Н.М.Лакіза-Савчук, М.Б.Панасюк та ін. розкривають сутність пробації як моделі ресоціалізації умовно засуджених осіб, особливості застосування пробації в різних країнах Західної, Центральної та Східної Європи та специфіку застосування альтернативних покарань в Україні [1]. Т. Пітателева характеризує нормативну базу соціальної роботи з неповнолітніми та молодими засудженими, зокрема, звільненими від відбування покарання з випробуваннями, та модель соціальної роботи із засудженими до альтернативних покарань та звільненими із місць позбавлення волі в м. Києві [4]. Н.В.Жукова, Е.Н.Ігнатова, Е.А.Ломник розкривають модель діяльності соціально-реабілітаційного центру для неповнолітніх щодо ресоціалізації неповнолітніх, засуджених умовно [6, с. 25-34].

Названі публікації повною мірою розкривають загальні питання ресоціалізації засуджених неповнолітніх, актуальні питання соціально-педагогічної роботи в Україні зі неповнолітніми засудженими, які перебувають у пенітенціарних установах, соціальної реабілітації неповнолітніх, що звільнилися із місць позбавлення волі, моделі та досвід роботи з ресоціалізації неповнолітніх, засуджених умовно, в країнах Європи. Проте питання соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на ресоціалізацію неповнолітніх засуджених, які звільнені від відбування покарання та перебувають на обліку в установах виконання покарань, не пов'язаних із позбавленням волі, в Україні, повною мірою не розкриті.

Отже, завданням дослідження, результати якого розкриваються статтею, є визначення чинників, що заважають ресоціалізації неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням, та обґрунтування технології соціально-педагогічного забезпечення цього процесу.

Дослідження, проведене серед неповнолітніх, що перебувають на обліку в кримінально-виконавчій інспекції Києва (2005-2007 р.р.), показало, що найпоширенішими чинниками, що заважають їх соціальній адаптації, є:

1. Велика кількість проблем в сім'ї неповнолітнього.
2. Неадекватна педагогічна позиція батьків щодо неповнолітнього.
3. Низька успішність навчання та низький статус неповнолітнього в школі.
4. Накопичення невирішених особистісних проблем у неповнолітнього.
5. Вузька сфера інтересів неповнолітнього, невелика кількість соціально-корисних інтересів, що можуть стати основою для особистісного та професійного вибору неповнолітнього, мотивувати його навчальну та професійну діяльність.
6. Невизначеність ціннісних орієнтацій неповнолітнього, сенсів життя та життєвих цілей.
7. Ризикованість способу життя неповнолітнього, яка проявляється у поєднанні великої кількості властивих неповнолітньому видів поведінки, що порушують норми здорового способу життя і заважають фізичному та психічному розвитку неповнолітнього та незначної кількості здорових, змістовних способів поведінки, що сприяють фізичному, психічному та духовному розвитку.
8. Посєднання у неповнолітнього декількох індивідуально-типологічних якостей (рис темпераменту, акцентуацій тощо), що за своїми проявами порушують загальні та вікові норми й заважають адаптивній поведінці неповнолітнього як в окремих ситуаціях, так і взагалі.
9. Неадекватна самооцінка неповнолітнього, нерозуміння ним власних сильних і слабих сторін, позитивних і негативних якостей.
10. Невеликий набір властивих неповнолітньому способів вирішення проблем, дій в складних життєвих ситуаціях.

Порівняння особистісних якостей і способу життя неповнолітніх засуджених, звільнених від відбування покарання з випробуванням у м. Києві (N=83) та їх однолітків, які навчаються у звичайних київських школах (N=316) надало можливість зробити наступні висновки:

- Немає суттєвих відмінностей з індивідуальних психологічних якостей неповнолітніх засуджених та їх однолітків з групи порівняння. Відмінності спостерігаються щодо якостей, які корелюють з відвертістю: екстраверсії, спонтанності, стеничності, сензитивності.

- Засуджені неповнолітні характеризуються нижчою самооцінкою, нижчим рівнем успішності навчання, нижче за однолітків оцінюють свої взаємовідносини з вчителями, мають менший репертуар інтересів та способів здорового змістовного активного проведення вільного часу;

- засуджені підлітки, порівняно з однолітками, частіше знаходяться під пильним контролем батьків. Гіперопіка може бути звичним стилем виховання в сім'ях засуджених, а може - реакцією на засудження. Тим не менше, це не створює необхідних умов для ресоціалізації засуджених підлітків. З іншого боку, представники групи порівняння частіше зустрічаються прояви порушень педагогічної позиції батьків. Вказані відмінності результатів можуть бути пов'язані і з меншою відвертістю, і більшою обережністю засуджених неповнолітніх;

- Засуджені неповнолітні частіше за однолітків зустрічаються з проблемами, пов'язаними із взаємодією з офіційними установами та правоохоронними органами.

- Суттєвих відмінностей щодо поширеності інших проблем не виявлено.

Проте серед засуджених підлітків більше таких, хто зустрічається зі значною кількістю проблем одночасно (як індивідуальних, так і сімейних). З іншого боку, серед засуджених неповнолітніх більше й таких, хто взагалі не вбачає у своєму житті проблем або вказує на малу їх кількість. Останнє може бути пов'язане з невідвертістю, низьким рівнем рефлексії або з психологічним захистом через відкидання проблем.

Основними виявленими в ході дослідження чинниками соціальної дезадаптації неповнолітніх засуджених можна вважати накопичення у неповнолітніх невіршених особистісних проблем, здебільшого пов'язаних із взаємодією з соціальним середовищем, і низький рівень особистісної культури та самосвідомості неповнолітніх. На тлі цих чинників неповнолітні засуджені, яким властиві дезадаптивні психологічні риси та викривлене уявлення щодо соціальних цінностей та норм поведінки, можуть скоїти повторні правопорушення. Як правило, в житті та особистості кожного окремого неповнолітнього наявні декілька з виявлених у ході дослідження чинників дезадаптації, проте їх перебіг унікальний у кожному конкретному випадку. Без подолання зазначених чинників повернення неповнолітнього до повноцінного правослухняного життя буде ускладнене. Переважна більшість чинників дезадаптації неповнолітніх засуджених носить соціальний та психолого-педагогічний характер, отже робота з їх ресоціалізації повинна здійснюватись методами соціальної роботи, соціальної педагогіки та практичної психології. При цьому така робота має носити планомірний, комплексний характер і здійснюватись на основі



єдиного плану, що відповідає потребам окремого неповнолітнього.

Діяльність з ресоціалізації неповнолітнього, звільненого від відбування покарання з випробуванням, має вирішити такі завдання:

- встановити причини протиправної поведінки конкретного неповнолітнього, чинники, що сприяють її формуванню, заважають виправленню та ресоціалізації;
- подолати особистісні чинники, що спричинюють протиправну поведінку або заважають соціальній адаптації;
- усунути чинники соціального середовища, що ускладнюють соціальну адаптацію дитини, спричинюють її проблеми, негативно впливають на формування її особистості та поведінки;
- сприяти закріпленню у дитини мотивації до законослухняної поведінки;
- сприяти розвитку позитивних особистісних якостей, оволодінню нею вміннями, необхідними для подолання проблем і задоволення потреб;
- сприяти створенню соціальних умов, необхідних для повноцінної життєдіяльності дитини;
- інтегрувати дитину до соціально-позитивного середовища.

Найпоширенішою у світовій практиці застосування альтернативних покарань моделлю ресоціалізації засуджених є модель пробації. Пробація (від лат. Probatio - випробування) - альтернативний позбавленню волі вид покарання, що передбачає не лише нагляд над засудженим та контроль за дотриманням ним умов звільнення, але й надання йому комплексної допомоги, спрямованої на подолання чинників, що призвели їх до скоєння злочину. Цю діяльність виконує служба пробації, головна мета якої полягає в захисті суспільства, попередженні повторних злочинів та сприянні реінтеграції правопорушника у суспільство. [1, с. 21]. Служба пробації - соціальна служба, що знаходиться у сфері захисту правопорядку. З особами, які перебувають під пробацією, проводиться різнопланова педагогічна та соціальна робота, що може включати індивідуальні виховні бесіди, консультації, тренінги комунікативних навичок, самоконтролю, тренінги з попередження та подолання згубних звичок. До її проведення залучаються як працівники служб пробації, так і співробітники інших агентств та соціальних служб [1, с. 22-23].

Проблемою роботи з ресоціалізації неповнолітніх, засуджених до покарань, не пов'язаних з позбавленням волі, в Україні є те, що КВІ не є соціальною службою, а отже не може надати підопічним необхідні для їх ресоціалізації соціальні послуги. З іншої сторони, соціальні служби та установи, які своїми функціями мають такі послуги надавати або проводити іншу роботу з непов-

нолітніми засудженими (ССД, ЦСССДМ, КМСН, психологічні служби системи освіти), організаційно не пов'язані між собою, працюють на основі різної методологічної та нормативної бази, і, таким чином, не забезпечують комплексності, системності і послідовності роботи з ресоціалізації неповнолітнього засудженого.

Таким чином, актуальним завданням соціальної роботи з неповнолітніми, звільненими від відбування покарання з випробуванням, є розробка такої моделі їх ресоціалізації, яка б відображала реальні умови та можливості КВІ та інших установ, залучених до цього процесу, та визначення відповідних методів роботи, доступних до використання в діяльності КВІ. Така модель була розроблена та апробована нами спільно з Державним департаментом України з питань виконання покарань в ході реалізації ряду проектів Українського фонду "Благополуччя дітей" протягом 2003-2007 р.р.

Відповідно до запропонованої моделі основними процедурами технології соціальної реабілітації неповнолітнього засудженого, звільненого від відбування покарання з випробуванням, є:

1. Встановлення контакту з неповнолітнім та його сім'єю, мотивування їх до співпраці і роботи над проблемами неповнолітнього.

2. Дослідження особистості неповнолітнього та соціальної ситуації його життєдіяльності (визначення особистісних чинників та чинників мікросередовища, що заважають соціальній адаптації неповнолітнього, сприяють формуванню у нього протиправної поведінки; визначення наявних ресурсів, що можна використати для соціальної адаптації та ресоціалізації неповнолітнього).

3. Планування заходів з реабілітації та ресоціалізації неповнолітнього (розробка фахівцями плану заходів та узгодження їх з неповнолітнім та його сім'єю).

4. Контроль за поведінкою неповнолітнього, за дотриманням ним умов звільнення від покарання, норм моралі і права, угоди щодо співпраці.

5. Психологічна та педагогічна реабілітація неповнолітнього (корекція дезадаптивних і розвиток соціально-позитивних індивідуальних якостей, подолання залежностей, сприяння вирішенню особистісних проблем).

6. Формування сприятливого соціального-педагогічного середовища навколо неповнолітнього (психологічна і педагогічна допомога сім'ї неповнолітнього, попередження негативного впливу на неповнолітнього його неформального оточення, організація індивідуального педагогічного підходу до неповнолітнього та захист його прав).

7. Соціальна реінтеграція та реадптація неповнолітнього (сприяння вирішенню ним побутових проблем, його навчання та трудовій діяльності; під-

тримка соціально-позитивної активності неповнолітнього).

8. Координація спільних дій з навчально-виховними закладами, правоохоронними установами, громадськими організаціями.

9. Оцінка процесу і результату реабілітації неповнолітнього.

Модель передбачає побудову системи взаємодії КВІ, соціальних служб, навчальних закладів та громадських організацій. Згідно з запропонованою моделю інспектор КВІ виконує роль координатора процесу ресоціалізації неповнолітнього засудженого (діяльності фахівців та служб, залучених до нього) та куратора неповнолітнього засудженого. Такі ролі витікають як із того факту, що інспектор КВІ є єдиною особою, з якою засуджений зобов'язаний взаємодіяти, та яка несе відповідальність за кінцевий результат його ресоціалізації.

До базових функцій інспектора КВІ, який безпосередньо працює з неповнолітнім засудженим, звільненим від відбування покарання з випробуванням, моделлю віднесені:

- контроль за дотриманням неповнолітнім норм правопорядку та умов звільнення від відбування покарання;
- встановлення та підтримка контакту з неповнолітнім, мотивація неповнолітнього до роботи над собою та до вирішення власних проблем;
- налагодження взаємодії з батьками (опікунами) неповнолітнього, мотивація їх до проведення виховної роботи з неповнолітнім та до співпраці з виховними установами і соціальними службами;
- проведення безпосередньої індивідуально-профілактичної роботи з неповнолітнім;
- залучення до роботи з ресоціалізації неповнолітнього правоохоронних органів, освітніх установ, соціальних служб та громадських організацій в роботі, координація їх діяльності щодо неповнолітнього;
- оцінка результатів діяльності з ресоціалізації неповнолітнього засудженого.

Фахівці інших установ працюють з неповнолітнім за спільним планом, між ними систематично відбувається обмін інформацією, налагоджена оцінка змін, що відбуваються в життєдіяльності і особистісному розвитку неповнолітнього.

Модель в цілому, а також ряд окремих методик було апробовано на базі територіальних підрозділів КВІ в Києві, Дніпропетровську і Тернополі. Запропоновані методики опубліковані [2; 8; 9] та можуть бути використані як в діяльності працівників КВІ, так і інших установ, залучених до роботи з ресоціалізації неповнолітніх засуджених. Після створення на базі кримінально-виконавчих інспекцій служб пробації запропонованої моделі діяльності вона має бути адаптована від-

повідно до структури служб та апробована в процесі практичної діяльності.

**Література:**

1. *Впровадження* альтернативних видів кримінальних покарань в Україні: Посібник / За ред. О.В.Беци. - К.: МП Леся, 2003. - 116 с.

2. *Інновації* в роботі з ресоціалізації неповнолітніх, засуджених до покарань, не пов'язаних з позбавленням волі: Методичні матеріали / За заг. ред. В.П.Лютого. - К., Державний департамент України з питань виконання покарань, 2004 р. - 112 с.

3. *Кривуша В.І.* Особливості ресоціалізації неповнолітніх злочинців. - К.: "МП Леся", 2000. - 140 с.

4. *Пітателева Т.* Технологія соціальної роботи з неповнолітніми, які засуджені до покарань, не пов'язаних з позбавленням волі, та тими, які перебувають, повернулись з місць позбавлення волі в територіальну громаду // Запровадження системи ювенальної юстиції в Україні: педагогічний аспект і ювенальні суди. - К.: Всеукраїнська фундація "Захист прав дітей", 2007. - С. 92-102.

5. *Правосудие* в отношении несовершеннолетних: Стандарты Организации Объединенных Наций - Донецк: "Донецкий мемориал", 2003. - 64 с.

6. *Ресоциализация* несовершеннолетних: проектный опыт. Научно-методическое пособие / под общей редакцией Г.И. Симоновой - М.: "Оргсервис 2000", 2005 г. - 140 с.

7. *Соціальна* адаптація осіб, звільнених від покарання: проблеми та шляхи їх вирішення / За заг. ред. О.В.Беци - К.: "Сфера", 2003. - 114 с.

8. *Соціальна* педагогіка: теорія і технології: Підручник / За ред. І.Д.Звереві - К.: Центр навчальної літератури, 2006. - 316 с.

9. *Соціальна*, педагогічна та психокорекційна робота з неповнолітніми, засудженими до покарань, не пов'язаних із позбавленням волі: Методичний посібник з питань соціальної реабілітації у громаді неповнолітніх засуджених / За науковою ред. І.Д.Звереві. - К.: Наук. світ, 2006. - 277 с.

10. *Соціальна* робота з неповнолітніми, які перебувають у місцях позбавлення волі / За ред. В.М. Синьова - К.: Державний центр соціальних служб для молоді, Державний департамент України з питань виконання покарань, 2003. - 222 с.

11. *Технологія* роботи з різними категоріями клієнтів центрів соціальних служб для молоді / С.В.Толстоухова, О.О.Яременко, О.В.Вакуленко та ін. К.: ДЦССМ, Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2003. - 88 с.

## **Виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності (практичні аспекти)**

В умовах інтенсивного соціального оновлення результативність шкільної освіти визначається не тільки тим, як вона забезпечує засвоєння та відтворення програмового матеріалу, скільки підготовленістю випускників до свідомої, активної та самостійної діяльності у різних сферах життя суспільства, що дозволяє їм ставити і вирішувати завдання, що не мають аналогів у досвіді минулих поколінь. У зв'язку з цим особливою значущістю для теорії та практики сучасної освіти набуває проблема створення оптимальних умов для виховання соціальної зрілості старшокласників. Особливо актуальною є ця проблема для старшокласників шкіл-інтернатів, оскільки найважливішим завданням виховання учнів інтернатних закладів є створення умов, які б забезпечили їх повноцінну участь у всіх сферах соціальних відносин.

Філософське осмислення проблеми соціальної зрілості відображено у працях (Ю.Бардіна, О.Гундар, М.Драганова, М.Заплавного, Н.Корицької, Г.Фурманюка та ін.); соціологів (Л.Сохань, О.Здравомислова, В.Ядова та ін.); психологів (І.Бех, Л.Божович, А.Гудзовська, О.Кононко, О.Лазурський, В.М'ясищев, К.Роджерс, Р.Харре, Г.Олпорт, Е.Фромм, К.Хорні, Е.Еріксон, Дж.Келлі, Л.Кольберг та ін.).

Найбільш вдало умови та механізми соціального дорослішання, досягнення відповідної зрілості розглянуто у концепціях зарубіжних та вітчизняних педагогів. Їх аналіз дозволив виділити наступні принципи, що лежать в основі теоретичних уявлень щодо процесів становлення зрілої особистості, розроблений представниками експериментальної педагогіки (А.Лай, Є.Мейман, А.Біне), заохочення юнацьких потреб та інтересів в освітньому процесі (Дж.Дьюї, Г.Кершенштейнер), дорослішання особистості у колективі (А.Макаренко, С.Шацький, Х.Лийметс, Л.Новікова та ін.), соціального пристосування й відокремлення юнаків (Т.Мальковська, О.Мудрик, В.Семенов).

Проблема виховання соціальної зрілості знайшла відображення у працях українських педагогів (Б.Кобзар, Є.Постовойтов, В.Радул та ін.).

Однак, незважаючи на широке відображення проблеми в спеціальній літературі, такий її аспект як виховання соціальної зрілості старшокласників

шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності, не знайшов широкого висвітлення.

Мета статті - розкрити основний зміст програми "Виховуємо соціально зрілу особистість", яка проходить апробацію в експериментальних школах-інтернатах.

Програма складається з чотирьох модулів: "Я - громадянин України", "Я серед інших", "Я - майбутній фахівець", "Я - майбутній сім'янин".

Мета програми: виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності.

Основні завдання:

1. Виховання громадянина і патріота України, сприяння демократичному розвитку країни завдяки підготовки соціально зрілих громадян, які мають почуття власної гідності, поважають права і свободи людини.

2. Здійснення й розширення адаптивних зв'язків старшокласників шкіл-інтернатів з оточуючою дійсністю.

3. Набуття старшокласниками шкіл-інтернатів знань та вмінь, необхідних для вибору майбутньої професії, що дозволить їм самостійно реалізувати свої життєві плани.

4. Формування необхідних здібностей щодо побудови власної сім'ї, в якій реалізується зріле подружжя на основі материнської та батьківської позиції.

Принципи побудови програми: педагогічне стимулювання соціальних спроб; варіативність організації виховної роботи з учнями; організація особистого простору вихованця; сполучення взаємної турботи та вимогливості; розвиток самодіяльності та ініціативи вихованців; моральне збагачення соціального середовища; особистісна спрямованість - врахування індивідуальних здібностей та інтересів, своєрідності характерів, опертя на гідність та позитивні якості вихованців; педагогічна підтримка вихованців; врахування вікових та індивідуально-особистісних особливостей старшокласників шкіл-інтернатів.

Модуль "Я - громадянин України".

Мета реалізації модуля: виховання громадянина і патріота України, сприяння демократичному розвитку країни завдяки підготовки соціально зрілих громадян, які мають почуття власної гідності, поважають права і свободи людини.

Дана мета може бути досягнута завдяки реалізації наступних завдань:

1. Виховання у старшокласників школи-інтернату почуття любові до Вітчизни та громадянської відповідальності, поваги до історії та культури українського народу.

2. Формування національної свідомості і людської гідності, почуття патріотизму, любові до свого народу.

3. Формування у молоді високої патріотичної свідомості, національної гідності, готовності до виконання громадянського й конституційного обов'язку щодо захисту національних інтересів України.

4. Формування соціально активної та відповідальної особистості, здатної приймати відповідальні рішення, усвідомлювати високу цінність свободи та демократії; успішно взаємодіяти з іншими людьми.

5. Сприяння формуванню свідомої законслухняної поведінки, поваги до закону, до прав інших людей, орієнтація на правові норми.

6. Здійснення корекційно-педагогічних впливів з метою підвищення можливостей пізнавальної діяльності вихованців та розвитку їхньої емоційно-вольової сфери.

7. Організація таких видів особистісно значущої діяльності вихованців, які сприяють народженню у колективі школи-інтерната демократичних, гуманних відносин, забезпечують формування реального громадянсько-правового та патріотичного досвіду.

Тема 1. "Я - громадянин України".

Завдання: формування національної свідомості; любові до рідної землі; формування правової культури, поваги до законів України, почуття громадянськості, відповідальності; розвиток почуття громадянської гідності, громадянської мужності; дбайливого ставлення до своєї держави.

Теми занять та форми їх проведення: "Мій основний закон" (позакласний захід); "Державні символи України" (усний журнал); "Україна ХХ століття: рік 33" (історико-літературний вечір пам'яті); "Як козаки в похід ходили" (позакласний захід); "Чорнобиль. Трагедія. Пам'ять" (година спілкування).

Проектна діяльність: "Героїка України"; "Що я можу зробити для своєї Вітчизни?"; "Голгофа України".

Свята: "Ми Українці", "Подарунки Миколи Чудотворця", "Українці святкують Великдень", "Андріївські вечорниці".

Тема 2. "Щоб молодь жила долею Вітчизни".

Завдання: формування у старшокласників шкіл-інтернатів високої патріотичної свідомості, національної гідності, готовності до виконання громадянського й конституційного обов'язків щодо захисту національних інтересів України; формування почуття патріотизму, любові до свого народу, його історії, культурних та історичних цінностей; проведення патріотичної роботи з молоддю, шефство над братськими могилами, пам'ятниками; організація

шефської допомоги ветеранам.

Теми занять та форми їх проведення: "Люблю Вітчизну я ..." (літературно-поетична композиція); "Почесне звання - захисник Вітчизни" (ігрове змагання); "Доля поета - історія життя і творчого шляху В.Стуса" (зустріч у літературній вітальні); "Коли, нарешті, замовкли гармати" (година пам'яті); "Вони захищали Батьківщину" (позакласний захід, присвячений Дню захисника Вітчизни).

Зустріч із ветераном Великої Вітчизняної війни; акція "Ветеран поруч"; концерт для ветеранів війни; шефство над братськими могилами; покладання квітів до пам'ятників воїнам, загиблим у роки Великої Вітчизняної війни.

Тема 3. "Моя правосвідомість".

Завдання: формування відповідальності людини перед суспільством у взаємовідносинах вихованець - шкільний колектив-суспільство, що сприяє вихованню активного громадського діяча, чутливого до громадських та суспільних проблем; формування правової свідомості, системи правових уявлень і переконань, вироблення навичок і потреб активної правомірної поведінки; виховання поваги до закону, до норм колективного життя; розширення правознавчого світогляду.

Теми занять та форми їх проведення: "Покарання чи захист?" (правова бесіда-діалог); "Твої права" (конференція); "Бешкетування як особливий вид правопорушення" (ситуативно-правовий практикум); "Закон та правопорядок" (конференція); "Закон і ми" (заняття у тренінговому режимі); "Правопорушення та юридична відповідальність" (година спілкування); "Злочин та покарання" (прес-конференція); "Чи знаєте ви закон?" (правова гра).

Огляд преси, конкурс правових плакатів; огляд подій ("Різні погляди на один факт").

Підсумкове заняття. Тема: "Українець. Це звучить гордо!" (відкрита трибуна). Модуль "Я серед інших".

Мета реалізації модуля: зміцнення й розширення адаптивних зв'язків старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів з оточуючою дійсністю.

Дана мета може бути досягнута завдяки реалізації наступних завдань:

1. Створення умов для усвідомлення і закріплення старшокласниками своїх особистісних та комунікативних ресурсів.
2. Моделювання ситуацій, в яких ці ресурси можуть виявлятися, використовуватися й розвиватися.
3. Сприяння формуванню навичок цілепокладання; розвитку мотивації щодо досягнення позитивних життєвих цілей.



4. Створення умов для звернення вихованців до особливостей власного емоційного світу.

5. Сприяння розвитку соціальної інтуїції, чуттєвості, розумінню іншої людини.

6. Створення умов для звернення вихованців до власної ціннісно-змістовної сфери.

7. Формування навичок ефективної протидії негативного впливу з боку інших людей.

Тема 1. Усвідомлення власного ставлення до оточуючої дійсності "Як я бачу цей світ".

Завдання: сприяти усвідомленню власного ставлення до оточуючої дійсності; розширення знань про себе .

Теми занять та форми їх проведення: "Що мені подобається та не подобається у цьому світі" (самозвіт); "Сутність та призначення людини" (бесіда з елементами драматизації, гра "Розірви коло", ситуація морального вибору).

Тема 2. "Життєвий шлях: проблеми цілепокладання та побудови життєвої перспективи".

Завдання: формування вміння ставити життєві цілі та оцінювати життєві ресурси щодо їх досягнення; створення умов для формування навичок цілепокладання; формування відповідальності у плануванні власного життя; створення умов щодо формування здатності до самопізнання, саморозвитку.

Теми занять та форми їх проведення: "Моя мета у житті" (ігрова вправа, самозвіт); "Страх перед майбутнім і як його перебороти" (бесіда, тренінгові вправи).

Тема 3. "Індивідуальні особливості людини".

Завдання: поглибити знання учнів з понять: "характер", "темперамент"; розглянути різноманітні людські якості, які необхідні для самоствердження та гідних відносин з оточуючими; сприяти розвитку інтересу до самопізнання.

Теми занять та форми їх проведення: "Класифікація типів характеру. Акцентуація характерів" (лекція); "Типи темпераментів" (лекція, діагностичні прийоми); "Мій характер" (лекція з елементами драматизації, ігрові вправи); "Пізнай себе" (бесіда, діагностичні прийоми).

Тема 4. "Емоції як чинник людської поведінки".

Завдання: інформувати учнів про основні людські емоції; створювати умови для звернення вихованців до особливостей власного емоційного світу.

Теми занять та форми їх проведення: "Основні емоції людини: жах, радість, гнів, здивування, журба" (бесіда, тренінгові елементи); "Емоційний словник" (тренінгові вправи, діагностичні прийоми (методика К.Ізарда); "Розбіжності

у ступені емоційності" (бесіда, діагностичні прийоми); "Що таке емпатія?" (групове обговорення, діагностичні прийоми).

Тема 5. "Особливості спілкування".

Завдання: виявити та проаналізувати актуальні труднощі у спілкуванні та розумінні; інформувати старшокласників про стратегії людських відносин та місце маніпуляцій серед них; розвивати навички ефективного міжособистісного спілкування, усвідомлення та вираження своїх почуттів, розуміння й прийняття почуттів оточуючих людей; активізувати механізми самопізнання та самовираження.

Теми занять на форми їх проведення: "Спілкування як основа взаємодії людини з оточуючими людьми. Форми спілкування" (бесіда, рольова гра, тренінгові вправи); "Стереотипи у спілкуванні" (тренінгові вправи); "Стилі спілкування" (бесіда, рольові ігри).

Тренінг з розвитку комунікативних навичок старшокласників, розроблений Г.І.Макартичевою (5 занять по 40 хвилин кожне) [1, с. 11-29]. Тренінгові заняття проводилися психологами експериментальних шкіл-інтернатів.

Тема 6. "Толерантність: що це?"

Завдання: сприяти більш глибокому розумінню поняття "толерантність"; розширити уявлення старшокласників про толерантну та інтолерантну особистість, основні розбіжності між ними; сприяти розумінню вихованцями цінності кожної особистості; вдосконалювати навички емоційного контакту; розвивати соціальну інтуїцію, чуттєвість, розуміння іншої людини; вчити конструктивним способам виходу з конфліктних ситуацій.

Теми занять та форми їх проведення: "Толерантність: що це?" (бесіда, мозковий штурм, елементи тренінгу); "Толерантна особистість" (рольова гра, елементи тренінгу); "Толерантність до себе, як вчинити?" (рольова гра, тренінгові вправи, аналіз життєвих ситуацій); "Різні та інші" (дискусія у формі ток-шоу); "Чому в нашому житті важко бути толерантним?" (техніка "килим ідей").

Тема 7. "Підготовка старшокласників шкіл-інтернатів до вирішення питань особистісного самовизначення".

Завдання: створити умови для звернення вихованців до власної ціннісно-змістовної сфери; формувати у вихованців уявлення щодо принципів побудови системи загальнолюдських цінностей; надати учням інформацію про систему загальнолюдських цінностей; сприяти співвіднесенню системи особистісних цінностей із системою загальнолюдських; створити умови для вибудовування системи особистісних цінностей як орієнтирів особистісної поведінки.

Теми занять та форми їх проведення: "Цінності. Що саме головне у житті?"

(бесіда); "Мої цінності" (тренінгові вправи); "До чого прагнуть люди?" (дискусія, тренінгові вправи).

Тема 8. "Твоє життя - твій вибір".

Завдання: надати учням знання та сформувати вміння та навички реалізації здорового способу життя; підвищувати інформованість старшокласників шкіл-інтернатів з проблем, пов'язаних із вживанням алкоголю, тютюнопаління, наркотиків; про причини та наслідки вживання психоактивних речовин; ознайомлювати учнів із законодавством та правовими аспектами дій, пов'язаних із вживанням, виробництвом та незаконним збутом наркотиків; формувати навички ефективної протидії негативному впливу з боку інших людей.

Теми занять та форми їх проведення: "Чи можливо прожити без алкоголю та тютюнопаління?" (лекційно-інформаційний семінар); "Твій вибір" (тренінгові вправи); "Причини та наслідки вживання наркотичних речовин підлітками" (мозковий штурм, тренінгові елементи); "Наркотики та закон" (ситуаційно-правовий практикум); Тренінг "Я обираю життя", розроблений Г.В.Пілюгіною (12 годин - 4 заняття по 3 години) [1; с. 119-141].

Тема 10. Усвідомлення власного рівня адаптивних можливостей. "Я-хазяїн власного життя".

Завдання: усвідомлення власного рівня адаптивних можливостей; розвиток у вихованців упевненості у власні сили; формування навичок протиставлення груповому тиску; культури відмови; формування уявлень про оптимальне самоствердження.

Теми занять та форми їх організації: "Як уберегтися від лиха?" (бесіда, групове обговорення, тренінгові елементи); "Упевненість у себе. Чим упевненість відрізняється від самовпевненості?" (бесіда, елементи рольового тренінгу); "Як зняти нервову напругу?" (інформування, бесіда, тренінгові вправи, діагностичні прийоми).

Підсумкове заняття. Тема: "Що мені дали ці заняття?" (бесіда, самозвіт).

Модуль "Я - майбутній фахівець".

Мета реалізації даного модуля: підготовка старшокласників шкіл-інтернатів до виконання соціальної ролі "Я-фахівець"; набуття старшокласниками знань та вмінь, необхідних для здійснення вибору майбутньої професії, що дозволить їм самостійно реалізувати свої життєві плани.

Дана мета може бути досягнута завдяки реалізації наступних завдань:

1. Виділення критеріїв вибору майбутньої професії, їх співвіднесення із загальним життєвим планом старшокласника.

2. Усвідомлення власних ресурсів професійного самовизначення.

3. Створення умов для вироблення грамотної орієнтації у світі професій; усвідомлення поняття "ринок праці".

4. Сприяти формуванню вмінь приймати рішення, здійснювати професійний вибір.

5. Створювати умови щодо вироблення у старшокласників вміння планувати власний професійний шлях.

Тема 1. "Світ професій".

Завдання: розширити інформованість старшокласників про світ професій, ознайомити їх з 4-х ярусною класифікацією професій, розробленою Є.Клімовим; підвищити обізнаність з професій, що мають перспективи на регіональному ринку праці; допомогти вихованцю скласти для себе формулу професії та дібрати найбільш відповідні професії за цією формулою.

Тематика занять та форми їх проведення: "Як обрати професію" (інформаційно-просвітницька бесіда з елементами драматизації); "Формула професії" (тестування); "Світ професій" (визначення типу майбутньої професії за методикою Є.Клімова).

Тема 2. "Здібності людини та її професійний вибір".

Завдання: дати уявлення про аналіз здібностей як чинника вибору майбутньої професії; створювати умови для аналізу особливостей особистості як одного з чинників вибору майбутньої професії.

Теми занять та форми їх проведення: "Чинники, що впливають на професійний вибір: характер, інтереси, здібності людини" (лекція з елементами бесіди); "Я хочу: інтереси, здібності" (бесіда, використання методики Йоваши); "Я можу: здібності, професійна відповідність" (бесіда, тренінгові вправи); "Помилка у виборі професії" (бесіда).

Тема 3. "Прийняття рішення та планування майбутнього професійного шляху".

Завдання: створити умови щодо засвоєння старшокласниками шкіл-інтернатів алгоритму прийняття рішення; надання старшокласникам необхідних знань з планування майбутнього професійного шляху.

Теми занять та форми їх проведення: "Треба. Вимоги сучасного ринку праці" (бесіда). "Планування професійного шляху" (робота із схемою планування, розробленою Є.Клімовим); "Як влаштуватися на роботу" (заняття-практикум); Підсумкове заняття (самозвіт).

Модуль "Я-майбутній сім'янин".

Мета реалізації модуля - підготовка старшокласників шкіл-інтернатів до виконання соціальної ролі сім'янина; формування необхідних здібностей що-

до побудови власної сім'ї, в якій реалізується зріле подружжя на основі материнської та батьківської позиції.

Дана мета може бути досягнута завдяки реалізації наступних завдань:

1. Створювати умови для засвоєння сучасного змісту та значення соціально-педагогічних інститутів шлюбу та сім'ї.
2. Сприяти формуванню установок по відношенню до статевих ролей та сексуальної поведінки.
3. Формувати основні поняття з етики, психології сімейних відносин.
4. Сприяти залученню старшокласників до традицій української родини.
5. Формувати готовність до створення власної міцної сім'ї, виховувати відповідальне ставлення до виконання подружніх обов'язків.

Тема "Юність - час подібатись".

Завдання: створювати умови для формування та розвитку уявлень про взаємодію існуючих еталонів привабливості та успішної взаємодії з однолітками; сприяти усвідомленню кожним вихованцем унікальності власної особистості та засобів реалізації міжстатевого спілкування; актуалізації поглядів, позицій та установок; надавати допомогу старшокласникам у здійсненні соціально-педагогічної орієнтації з проблеми міжстатевих відносин; підтримувати та розширювати позитивні погляди, позиції та установки учнів з проблеми міжособистісної статевої взаємодії.

Теми занять та форми їх проведення: "Поговоримо про кохання" (усний поетичний журнал); "Про дружбу, закоханість, кохання і ... культуру поведінки закоханих" (лекція з елементами бесіди); "Вступаючи у світ дорослих відносин" (розмова з юнаками); "Жіноча привабливість - що це таке?" (розмова з дівчатами).

Тема 2. "Багатство відносин: шлях у лабіринті. Формула щасливого шлюбу".

Завдання: створення умов щодо засвоєння сучасного змісту та значення соціально-психологічних інститутів брака і сім'ї; формування готовності до створення власної сім'ї; актуалізація та розвиток уявлень про умови гармонійного шлюбу; засвоєння уявлень про розлучення, його наслідки; засвоєння основних причин сімейних незгод та конфліктів; створення атмосфери спільного пошуку адекватних рішень у проблемних ситуаціях.

Тематика занять та форми їх проведення: "Уклад сім'ї - уклад державний. Функції сучасної української сім'ї. Обов'язки подружжя" (лекція); "Традиції української родини" (бесіда); "Складові сімейного добробуту" (бесіда, групова дискусія); "Шлюбний контракт" (рольова гра); "Чи є виправданим секс до шлюбу?" (групова дискусія у різностатевих діадах, драматизація життєвих епізодів, вигаданих сюжетів).

Тема 3. "Сімейна економіка".

Завдання: формувати економічне мислення; сприяти більш глибокому розумінню старшокласниками шкіл-інтернатів понять: "сімейна економіка", "податки", "кредит", "інвестиція домашнього господарства"; навчити учнів розраховувати сімейний бюджет, розумно витратити гроші, вибирати якісні речі та продукти.

Теми занять та форми їх проведення: "Сімейна економіка" (інформування, бесіда); "Джерела доходів сім'ї. Як розподілити доходи сім'ї?" (інформування, розв'язання економічних задач); "Податки, які сплачують члени сім'ї" (інформування, бесіда); "Інвестиції домашнього господарства" (інформування, бесіда); "Складання кошторису витрат сім'ї на місяць, тиждень" (розв'язання економічних задач); екскурсія на ринок, у крамницю.

Тема 4. "Сімейне господарювання".

Завдання: засвоїти необхідність дотримання техніки безпеки, санітарії та власної гігієни у побутово-господарській діяльності; створювати умови для формування у старшокласників шкіл-інтернатів практичних навичок господарювання; вчити учнів прибирати оселю, прати, прасувати, зберігати та доглядати за одягом, взуттям, ремонтувати речі, робити дрібний ремонт у квартирі; надавати першу допомогу при побутових травмах; розраховувати споживчий коштик; скласти меню та обраховувати його вартість, сервірувати стіл, готувати страви.

Проведення практичних занять.

Тема 5. "Сімейний відпочинок".

Завдання: розширення знань старшокласників шкіл-інтернатів щодо видів сімейної дозвілєвої діяльності; створення умов для формування вмінь змістовного проведення відпочинку.

Тематика занять та форми їх проведення: "Сімейне дозвілля та відпочинок" (бесіда); "Приймаємо гостей, йдемо у гості" (бесіда з елементами драматизації); "Подарунок, його цінність" (бесіда з елементами драматизації); "У нас гості, ми в гостях" ( рольові ігри, ситуації морального вибору); підсумкове заняття (самозвіт).

Аналіз проблеми виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів свідчить про необхідність перевірки ефективності розробленої програми.

**Література:**

1. *Фалькович Т.А.* Подростки XXI века: психолого-педагогическая работа в кризисных ситуациях / Фалькович Т.А., Высоцкая Н.В., Толстоухова Н.В. - М.: "ВАКО", 2007. - 256 с.

## **Адаптація вихованців до дитячого будинку сімейного типу як чинник формування в них самостійної життєдіяльності**

Сімейні форми утримання і виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, в останні десятиріччя набули значного поширення в Україні. Особливе місце з-поміж них посідають дитячі будинки сімейного типу (ДБСТ). За самою природою, складом, особливостями виховання і педагогічним потенціалом ДБСТ мають особливі переваги перед іншими соціальними інститутами аналогічного призначення. Дослідники, які звертаються до вивчення цих питань (Л.Аза, Л.Смагіна, В.Чечет, Ю.Якубова та ін.), акцентують увагу на природності процесу виховання в цих закладах, емоційних контактах з дітьми. Виховання в сімейному мікросередовищі найповніше відповідає вимогам поступового залучення дитини до соціального життя, формування у неї самостійної життєдіяльності, має інтегративний характер, ґрунтується на індивідуальному підході до кожної дитини.

Функціонування дитячих будинків сімейного типу потребує, безумовно, психологічної та педагогічної підтримки батьків-вихователів, орієнтації їхньої діяльності на забезпечення інтересів саме дітей, а не на розв'язання власних проблем. Тут мають якнайповніше гармонійно поєднуватися мотивація батьків на створення ДБСТ та інтереси дитини.

Виховний процес у дитячих будинках сімейного типу має не лише позитивний бік, а й свої проблеми. Діти, які потрапляють у нову сім'ю, потребують посиленої уваги з боку батьків, особливо на перших порах перебування в новому соціально-педагогічному середовищі. Така ситуація іноді провокує прояви агресивності, недобррозичливого ставлення з боку рідних дітей.

Стаття присвячена розгляду особливостей розвитку та поведінки дітей, які потрапляють у дитячі будинки сімейного типу, забезпечення їхньої адаптації до нового середовища як передумови формування у них самостійної життєдіяльності.

Особливу проблему при входженні дитини в нову сім'ю, яку пропонує їй дитячий будинок сімейного типу, становить проблема адаптації до нових умов життєдіяльності.

Адаптація (від лат. пристосовую) означає пристосування індивіда до умов та змін навколишнього середовища, "процес звикання, коли зближуються цілі й ціннісні орієнтації індивіда як члена групи, засвоюються її норми та вимоги, відбувається входження у її рольову структуру" [3].

Адаптація - двоєдиний процес, у ході якого дитина не лише відчуває на собі вплив з боку батьків-вихователів, а й сама може активно впливати на певні процеси, які розгортаються в даному середовищі, трансформуючи його відповідно до своїх потреб. Механізм адаптації дитини до ДБСТ діє повноцінно в "єдиному процесі діяльності, спілкування і самосвідомості, коли відбувається перетворення внутрішнього світу дитини, реалізація прихованих потенцій, які допомагають їй повноцінно включатися в процеси соціальної адаптації як активній особистості" [4, с. 36]. У даній ситуації самосвідомість виступає чинником соціальної адаптації, оскільки розгортається процес, який дає дитині змогу осмислити й усвідомити свою соціальну роль і свій статус.

Виховання в ДБСТ повинно мати чітко виражене соціально-педагогічне спрямування - забезпечення умов для адаптації дитини у соціальному середовищі, максимальна нейтралізація набутого нею негативного досвіду, компенсація вад фізичного і психічного розвитку, набутих в умовах асоціального оточення, формування навичок самостійної життєдіяльності.

У цьому контексті адаптацію можна розглядати в широкому і вузькому розумінні.

Адаптація у вузькому розумінні означає передусім пристосування дитини до умов життя ДБСТ, які задовольняють потреби, необхідні для розвитку конкретної особистості.

Одним із першочергових завдань у цьому плані є пробудження в дитини "почуття сім'ї" - відчуття себе частиною сім'ї, а не вихованцем, якого взяли на певний час.

Навчити дитину теоретично усвідомити, що таке сім'я, сімейні стосунки неможливо; це почуття закладене в ній природою, але воно може розвиватися лише в умовах життя в сім'ї, а не поза нею. Коли дитина потрапляє в родину, вона відразу відчуває ставлення до себе з боку оточуючих і сама робить спробу вступати в звичайні сімейні стосунки. Лише за таких умов можливо пробудити в дитині закладені природні потреби і сформувати навички сімейного співжиття. Як наслідок, спрацьовує механізм соціальної адаптації дитини, позбавленої батьківського піклування, до життя із сім'єю.

Соціальна адаптація у вузькому розумінні передбачає всебічний розвиток дитячої індивідуальності, формування її особистісного "Я", засвоєння пози-



тивного досвіду сімейної взаємодії, що стане згодом основою для створення власної сім'ї.

Адаптація у широкому розумінні пов'язана з поступовим виведенням дітей у простір соціальних стосунків поза родиною: відвідування дитячого садка, школи, гуртків, неформальне спілкування з однолітками, іншими людьми. Такі стосунки розвивають у дитини навички самостійної життєдіяльності, які у подальшому забезпечать їй розвиток і становлення як соціального суб'єкта.

Безумовно, входження дитини-сироти у нову сім'ю, засвоєння необхідних навичок спілкування і спільної життєдіяльності з членами цієї сім'ї відбувається поступово. Термін адаптації залежить від наявності емоційного контакту з батьками, іншими дітьми, рівня довіри і відкритості стосунків у родині. При цьому не слід забувати, що дитина приходить до ДБСТ з певними проблемами, вирішення яких потребує постійної уваги та розуміння з боку батьків-вихователів.

Входження дитини в ДБСТ є складним, напруженим, а іноді й суперечливим процесом. Проте не менш складним і навіть не завжди в усьому прогнозованим є також цей процес для батьків-вихователів. Для створення ситуації комфортності і досягнення психологічної врівноваженості обох сторін батьки мають володіти повною інформацією про дітей, що є важливою умовою налагодження контакту і формування взаєморозуміння між ними.

Попередні умови виховання й утримання накладають специфічний відбиток на особистість дитини, її розвиток, звички. Детальне прояснення кожної з позицій дає батькам змогу об'єктивно оцінювати ситуацію і проблеми, з якими їм доведеться зіткнутися при входженні дитини в сім'ю.

При оформленні дитини до ДБСТ важливо знати причини її переходу до такої сім'ї, а також чи має дитина попередній тимчасовий чи довготривалий досвід перебування в сімейних умовах. Виявлення, аналіз, врахування фактів, що спонукали дитину до пошуку "родини" чи, навпаки, до рішення відмовитися від такої можливості, допоможе зрозуміти її поведінку, позицію, страх, невпевненість, які, на перший погляд, не піддаються поясненню.

Цінною є інформація про шкідливі звички. Батьки повинні знати, чи палила дитина, чи вживала алкоголь. Наявність шкідливих звичок, з одного боку, вимагатиме спеціальної медичної чи реабілітаційної допомоги, додаткових матеріальних витрат на лікування, і звичайно ж терпіння та розуміння дорослих. З іншого боку, це зумовить потребу переглянути позиції всіх членів родини щодо шкідливих звичок. Так, якщо дитина, яка не палить, але мала попередній досвід у цьому плані, потрапляючи у сім'ю, де хоча б одна особа па-

лить, може піддатися провокації відновити таку звичку.

Суттєвим фактором, що впливає на розвиток і навички самостійної життєдіяльності дитини, є умови її проживання та виховання до того моменту, коли вона потрапила до ДБСТ, так звана її "життєва історія".

Батьки повинні знати, звідки прийшла дитина, який життєвий досвід спілкування з різними людьми і соціальними інститутами вона вже має, які моделі сімейних і соціальних відносин нею засвоєні.

Дітей, які потрапляють до ДБСТ, за їхнім "походженням" можна поділити на кілька категорій:

- діти, які перші роки життя проживали в рідних сім'ях;
- діти, які від народження не знали рідних сімей;
- діти, які не проживали в інтернатних закладах;
- діти, які перебували в інтернатних закладах;
- діти, які проживали в благополучних сім'ях;
- діти, які проживали в асоціальних сім'ях;
- діти, які перебували в притулку.

Зрозуміло, що запропоновані категорії дітей не охоплюють усієї різноманітності й драматизму дитячих доль, але вони дають змогу спрогнозувати основні проблеми розвитку і поведінки вихованців, зумовлені їхнім перебуванням у певному соціальному середовищі.

Входження дитини в ДБСТ потребує створення таких умов, щоб вона, виходячи з власних інтересів і природних потреб, змогла відчувати свою значущість у сім'ї, щоб вона не шляхом примусу, а за власним бажанням "потягнулася" до нової родини.

Ще одним важливим аспектом занурення дитини в нове середовище є її включення в навчальну діяльність. Цей процес має спиратися на рекомендації педагогів і психологів, які розробляються з урахуванням рівня шкільних знань, умінь і навичок, труднощів, з якими стикаються діти при знайомстві з процесом навчання, а також особливостей сприйняття дитиною запропонованої допомоги.

Практика засвідчує, що значна кількість дітей, які потрапляють до ДБСТ, не володіє елементарними навичками навчання, що потребує не лише уваги і зусиль батьків, а й налагодження контактів з педагогами. Важливим є формування у дитини позитивної мотивації до навчання. Повною мірою це стосується і дітей, які прийшли до ДБСТ з інтернатних закладів, адже рівень навчання там зазвичай значно нижчий, ніж у звичайних школах.

Входження дитини в сімейне середовище обов'язково має передбачати

включення її в різні види діяльності як за потребами сім'ї, так і за інтересами самої дитини. Саме можливість включатися в різні види діяльності (спільна праця, допомога молодшим, старшим) сприяє активізації спілкування з іншими дітьми, з дорослими. Діяльність за інтересами допомагає дитині перебороти почуття відчуженості, замкнутості, страху серед чужих людей.

Не існує однозначних правил адаптації дитини до ДБСТ. У кожному конкретному випадку все залежатиме від індивідуальних особливостей батьків і дитини. Проте є певні етапи виховного впливу на дитину залежно від ступеня її довіри і готовності сприймати й керуватися ідеями, які намагаються передати їй батьки. У цьому контексті не можна не згадати слова Б.Бітінаса про те, що "реальний процес виховання не може відбуватися взагалі, тобто незалежно від рівня позиції особи вихованця" [1, с. 142].

Зрозуміло, що опинившись у новому середовищі, дитина може одразу і не сприймати вимоги батьків, не бути готовою підтримувати спосіб життя сім'ї. Тому першим етапом організації виховного впливу з боку батьків має стати подолання недовіри дитини, руйнування емоційного бар'єру між новим мікросередовищем і дитиною. Дитина спочатку спостерігає, потім вивчає життєвий простір, щоб визначити, наскільки він безпечний для неї. Тільки переконавшись у безпечності свого становища, адекватності норм, вимог і покарань, вона сприймає членів сімейного колективу як людей, котрі хочуть їй добра.

Після подолання емоційного бар'єра робиться другий крок: свідомо створюються ситуації, які змушують дитину замислитися над доцільністю своєї поведінки. Цей етап можна назвати етапом боротьби мотивації. Для подолання усталених якостей батькам варто добирати переконливі мотиви, які є протилежними тим, якими керується дитина, і запропонувати їй проаналізувати інший бік проблеми.

Тільки тоді, коли дитина самостійно усвідомить негативізм власних норм поведінки і вирішить їх позбутися, батьки цілеспрямовано, відкрито і тактовно можуть допомагати їй у цьому. Виховний вплив у такому разі набуває цілеспрямованості і сприймається як допомога в подоланні проблем, а не нав'язування правил, за якими живуть дорослі.

Адаптація дітей, які тривалий час перебували в критичних, негативних умовах або зазнали сильного психологічного стресу, є довготривалим і складним.

Враховуючи особливості розвитку дітей, позбавлених батьківського піклування, які потрапляють на виховання у дитячі будинки сімейного типу, основні завдання, що постають перед батьками, особливо на етапі адаптації дитини до умов сімейного буття, можуть бути сформульовані таким чином:

- формувати у дитини об'єктивну самооцінку;
- створювати такі умови, щоб дитина відчувала, що вона сприймається дорослими саме такою, якою вона є, у її неповторності і своєрідності, з її помилками, суперечливим життєвим досвідом.

Діти, які зазнали травмуючого впливу з боку людей, які їх оточували, були знехтувані і майже не відчували, що хтось несе відповідальність за їхнє існування, стали жертвами жорстокості з боку рідних, поступово завдяки заохоченню, підтримці починають усвідомлювати, що кожен з них є особистістю, може щось робити і досягти успіхів, може бути самим собою і має право на помилку. Така спрямованість виховання формує готовність до відмови від асоціальних форм поведінки та засвоєння нових, соціально прийнятих норм.

Часто діти, які були вилучені з рідної сім'ї і пережили відмову батьків, відчують самотність, знедоленість, свою непотрібність, що формує в них загострене відчуття відчуженості. Коли дитина потрапляє на виховання до ДБСТ, це не означає, що її попередній життєвий досвід перекреслюється в один день. Навпаки, він є своєрідною основою у процесі формування нової системи стосунків. Результатом адаптації такої дитини до нового оточення має бути розвиток почуття єдності із сім'єю, яка стала для дитини необхідним і органічним соціальним середовищем.

Покинуті напризволяще діти відчують певні психологічні труднощі в умовах взаємного непорозуміння між ними і дорослими. Здебільшого вони перебувають у середовищі, де втрачається сенс життя або, зважаючи на їхній вік, вони просто не можуть збагнути свого життя. Через глибоку невпевненість у житті і часту зміну дорослих, що опікуються ними, діти схиляються до думки, що це оточення є ненадійним, а іноді навіть загрозливим. У таких дітей часто спостерігається відсутність основних чинників гармонійного розвитку особистості, зокрема довіри, щирості, допитливості, зацікавленості, вміння чомусь дивуватися. виправити негативне сприйняття дітьми оточення можна лише за умов, коли батьки-вихователі ставляться до дитини як до особистості, коли вони самі стають для неї життєвим прикладом, надійною опорою.

У дитячому будинку сімейного типу дитина навчається управляти власними справами і бажаннями. У дитини, якій до цього тривалий час твердили, що вона ні на що не здатна, нікому не потрібна, формується комплекс неповноцінності, розвивається постійна потреба виконувати накази дорослих. Виходячи з таких сформованих у неї настанов, процес виховання самостійної життєдіяльності у таких дітей у багатьох випадках є довготривалим процесом.

Спочатку необхідно допомогти їй подолати невпевненість, страх, щоб вона поступово навчилася самостійно виконувати доручення і нести за них відповідальність.

Запорукою позбавлення дитини, яка залучається до ДБСТ, від негативних проявів та деформацій соціального досвіду є налагодження у сім'ї стосунків, побудованих на почутті єдиної родини, відсутності поділу на вихователів і вихованців, рідних і прийомних дітей.

Таким чином, дитячі будинки сімейного типу володіють вагомим педагогічним потенціалом щодо формування у дітей самостійної життєдіяльності. Компетентне його використання, повсякчасна увага як до самої проблеми, так і до способів її розв'язання, розглядаємо як важливі, дійові чинники успішної адаптації дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, не лише до умов дитячих будинків сімейного типу, а й до соціуму загалом.

#### **Література:**

1. *Битинас Б.П.* Структура процесса воспитания: Методический аспект. - Каунас: Швиеса, 1984. - 147 с.
2. *Боришевський М.Й.* Праця у становленні громадянина // Початкова школа. - 1997. - № 2. - С.44-48.
3. *Основні поняття і терміни педагогічної соціології.* - Херсон: Південно-Український Учбово-Методичний Регіональний Центр "Пілотні Школи ", 1995. - С.5.
4. *Робота з дитиною у прийомній сім'ї.* Методичний посібник. - К.: Державний ін-т проблем сім'ї і молоді, 2003. - 188 с.

## **Практичні аспекти реалізації проблеми виховання милосердя у дітей - вихованців дитячих будинків сімейного типу**

Майбутнє сучасної української освіти пов'язане з гуманістичним напрямком розвитку, підґрунтям якого є повага до незмінних духовних цінностей особистості - вміння співчувати, виявляти доброту, небайдужість, милосердя та людяність.

Проблема виховання милосердя не є новою для сучасної педагогічної думки. Питання виховання милосердя знайшли своє відображення у працях сучасних педагогів (Т.Андрієва, О.Борисова, А.Будугай, Н.Видалюб, Н.Дига, Л.Кириченко, І.Княжева, Л.Козубенко, С.Нікітчина, В.Шутова, В.Хайруліна та ін.).

Однак, незважаючи на актуальність даної проблеми, такому аспекту, як виховання милосердя у дітей-вихованців дитячих будинків сімейного типу не було приділено достатньо уваги у педагогічній теорії і практиці, тому мета статті - показати практичні аспекти реалізації програми "Виховання милосердя у дітей-вихованців дитячих будинків сімейного типу", розроблену з урахуванням різних вікових груп за напрямом: "Милосердя-необхідна умова формування міжособистісних відносин".

Милосердя - інтегративна моральна якість особистості, яка являє собою ціннісне ставлення до ближнього та передбачає прояв любові, співчуття та безкорисливої посильної допомоги тому, хто її потребує.

У структурі милосердя ми виділяємо когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінково-діяльнісний компоненти.

Когнітивний компонент включає наявність знань про сутність і змістовні аспекти милосердя, усвідомлення значущості милосердя у суспільстві; визнання пріоритету милосердя. Емоційно-ціннісний компонент включає емоції, цінності, потреби, мотиви діяльності, що спрямовані на прояв любові до ближнього. Поведінково-діяльнісний компонент включає досвід застосування знань і вмінь у поведінці; виявляється у наданні безкорисливої дієвої допомоги тим, хто її потребує; готовності робити добро та виявляти турботу про кожного, кому це необхідно; жертвувати власними інтересами заради іншого.

Наведемо зміст деяких занять за напрямом "Милосердя - необхідна умова формування міжособистісних відносин", який було розроблено у відповідності до вікових груп дітей-вихованців дитячих будинків сімейного типу та побудовано з урахуванням когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінково-діяльнісного компонентів.

Заняття проводилися експериментатором у дитячих будинках сімейного типу м. Києва протягом травня-червня 2008 року.

Заняття для дітей 6-7 років. Тема: "Моя рідна людина".

Мета: акцентувати увагу дітей на необхідності бути уважним, турботливим та співчутливим по відношенню до своїх рідних; сприяти формуванню звички піклуватися про своїх рідних.

Питання, які були задані дітям:

1. Чи знаєте ви, хто така рідна людина?
2. Чи важливо для вас мати рідну людину? Чому?
3. Чи знаєте ви своїх близьких? Як їх звати, де вони живуть, чим займаються?
4. Чи знаєте ви, як можна показати рідним та близьким, що ви їх любите та жалієте?

У процесі проведення заняття ми використовували гру "Як я вмію піклуватися і любити". Вихованцям було запропоновано послухати п'ять незавершених речень, завершити їх та намалювати відповіді. Так, дітям було запропоновано такі незавершені речення:

1. Я можу показати мамі, що люблю її тим, що ...
2. Я можу показати татові, що піклуюся про нього тому, що ...
3. Якщо я хочу, щоб мій товариш знав, що він мені небайдужий, я зроблю ....
4. Я піклуюся про себе, тому, що ....
5. Я можу показати незнайомим людям, що поважаю їх, якщо .....

Потім вихованцям було запропоновано подивитися на малюнки, які вони намалювали та обрати той малюнок, на якому зображено те, що вони планують зробити сьогодні. Далі дітям було запропоновано обрати кого-небудь із своїх сестер чи братів і розповісти їм про те, що вони планують зробити.

Заняття для дітей 8-9 років. Тема: "Моя рідна людина".

Мета: акцентувати увагу дітей на необхідності бути уважним, турботливим та співчутливим по відношенню до своїх рідних, формувати у вихованців культуру міжособистісних відносин, гуманне, милосердне ставлення до інших людей, готовність надати допомогу, ввічливість та чуйність у спілкуванні, прагнення до злагоди.

На початку заняття вихованцям було запропоновано поділитися на групи

та спробувати розробити правила милосердної поведінки, користуючись якими вони змогли б покращити відносини один з одним. Потім ми об'єднали правила, які були складені кожною групою і надали їм назву: "Будьте милосердні". Отже, були названі такі правила:

1. Необхідно завжди бути уважним до батьків, відчувати, коли вони втомлені або схвилювані.
2. Допомогати мамі з приготуванням та прибиранням, щоб полегшити її щоденну роботу.
3. Необхідно цікавитися думками, проблемами, станом здоров'я рідних та близьких.
4. Вміти пробачати образи.

Далі вихованцям було запропоновано розробити листівку "Найрідніша людина". Діти намалювали найріднішу людину, потім написали їй слова любові та подяки, розповідали про неї.

З вихованцями було обговорено такі запитання:

1. Як ви ставитесь один до одного, чи пробачаєте образи?
2. Як ви турбуєтесь про своїх близьких?
3. В чому виявляється ваша допомога у домашніх справах?
4. Чи важко бути милосердним та наслідувати тим правилам милосердя, які ми сьогодні разом склали?
5. Що з цих правил ви готові почати виконувати вже сьогодні?

Заняття для дітей 10-12 років. Тема: "Моя рідна людина".

Мета: пояснити зміст поняття "милосердя" та "милосердна людина", акцентувати увагу дітей на необхідності бути уважним, турботливим та співчутливим по відношенню до своїх рідних; сприяти формуванню навичок милосердної поведінки.

На початку заняття ми розповіли вихованцям про милосердя та навели приклади з життя великих гуманістів. Дітям було запропоновано робота з прислів'ями про милосердя. Так, було обговорено наступні прислів'я: "Милостивій людині і Бог подає", "Бог на милість не убогий", "Милість на суді схвалюється", "Жебраку милість чинити - з Богом говорити".

Вихованцям було запропоновано намалювати найближчу людину та написати щірі слова любові та поваги для цієї людини.

Далі були обговорені запитання:

1. Чи можете ви навести приклади, які найяскравіше доводять те, що ця людина поважає, любить та піклується про вас?
2. Чи завжди найближчою людиною є рідна по крові людина?



Дітям було запропоновано доповнити наступні незакінчені речення:

1. Я можу показати матері, що люблю її тому, що ...
2. Я можу показати татові, що піклуюся про нього тому, що ...
3. Якщо я хочу, щоб мій товариш знав, що він мені небайдужий, я зроблю ....
7. Я піклуюся про себе, тому, що ...
8. Я можу показати незнайомим людям, що ставлюся до них із повагою ...

Після обговорення доповнених речень, вихованцям було задано запитання: Що з цього переліку ви готові зробити найближчим часом?

Заняття для дітей 13-15 років. Тема: "Моя рідна людина".

Мета: пояснити зміст поняття "милосердя", а також споріднених та протилежних до нього понять; акцентувати увагу дітей на необхідності бути уважним, турботливим та співчутливим по відношенню до своїх рідних; сприяти формуванню навичок милосердної поведінки, здатності помічати що турбує та засмучує близьких людей.

У ході заняття вихованцям було запропоновано на аркуші паперу написати своє тлумачення поняття "милосердя". Далі було розглянуто, як тлумачиться поняття "милосердя" у словниках:

- Милосердя - співчутлива любов, сердечна участь у житті немічних та нужденних.

- Милосердя - у широкому сенсі почуття жалю, співчуття. У вузькому сенсі лише така його форма, яка не обмежується одним лише співчуттям, але й намагається перейти у діяльну допомогу.

- Милосердя - співчуття, яке виявляється у діяльній готовності допомагати нужденним, духовно - емоційна властивість співчувати стражданням інших людей та виявляти конкретні дії щодо надання необхідної допомоги; найвищий вияв моральності людини.

- Милосердя - активне співчуття; конкретно виражена доброта щодо нужденних, знедолених.

- Милосердя - готовність допомогти будь - кому із почуття жалю; надання допомоги із цих самих почуттів.

- Милосердя - це добре, співчутливе ставлення до будь-кого.

Далі вихованцям було запропоновано обговорити, яке значення вкладали у поняття "милосердя" гуманісти. Отже, було обговорено такі висловлювання:

1. Милостиня від уз важких розриває та до Бога на небеса підіймає (Митрополіт Симон).

2. Бути милосердним - це робити все, що в ваших силах (Джон Джон).

3. Найвища форма милосердя - прийняття та прощення разючого тебе (Р. Алієв).

4. Найкраща перепустка до раю - милосердя (Б.Тойшибеков).

5. Істинно великим є той, хто має велике милосердя (Ф.Кемпійський).

Після обговорення вихованцям було задано запитання: "Чому гуманісти надавали велике значення такій чесноті як милосердя?".

В ході заняття було проведено інсценування "Відгадай мої емоції". Для цього вихованців було поділено на дві групи: перша група добирала слова, протилежні за значенням до слова "милосердя" (жорстокість, байдужість, злість, черствість, агресивність і т. ін.). Друга група добирала слова, синонімічні за значенням до слова "милосердя" (співчуття, чуйність, чуливість, доброта і т. ін.). Далі вихованці розігрували сценку, яка найбільш відображала одне з перелічених ними слів. Учасники з іншої групи відгадували про яке саме слово йдеться у інсценуванні.

Вихованцям було задано такі запитання: "Чи траплялися у вашому житті такі ситуації? Якими були ваші дії?".

Під час виконання вправи "Що турбує наших близьких?" дітям було запропоновано скласти перелік проблем, які турбують членів вашої родини.

Вихованцям були задані запитання:

1. Чи є якась проблема у цьому списку, якої ви особисто можете зарадити, приклавши до цього зусиль?

2. Що для цього потрібно зробити?

3. Ви готові зробити це найближчим часом?

Дітям було запропоновано ще раз написати на аркуші паперу своє визначення поняття "милосердя" та порівняти його з першим варіантом.

Слід зазначити, що під час проведення занять за напрямом "Милосердя" - необхідна умова формування міжособистісних відносин" з дітьми - вихованцями дитячих будинків сімейного типу нами було помічено, що деякі завдання викликають помітні складнощі у виконанні.

Наприклад, діти 6-7 років зазнавали суттєвих складнощів при виборі дій, які б засвідчили їхнє піклування та турботу по відношенню до рідних. На запитання: "Як показати мамі, що ти піклуєшся про неї?" діти дали лише такі відповіді: "Посидіти тихо", "Сміятися", "Лягти спати". Інші приклади дій турботливого та чуйного відношення до близьких, на жаль, були невідомі дітям - вихованцям дитячих будинків сімейного типу.

Вихованці 8-9 років розгубилися, коли їм було запропоновано скласти правила милосердя і мали певні труднощі у відповіді на запитання: "Які вчинки є милосердними, а які звичайними?".

Дітям 10-12 років, під час роботи над прислів'ями було важко перенести та

пов'язати повчальний зміст прислів'я із реальним життям.

Майже ніхто із дітей 13-15 років не міг інсценувати обрану якість, тому, як альтернативний варіант, їм було запропоновано намалювати малюнки, які б відображали одне з названих вище споріднених або протилежних до милосердя понять. Малюнки дітей не відрізнялись різноманітністю, але їх зміст досить чітко співвідносився із обраною для вихованця тематикою. Наприклад, малюнки із швидкою допомогою відображали слово "допомога"; зле та страшне обличчя людини відповідало слову "злість"; дівчинка, яка плаче та подружка поряд із простягнутими до неї руками символізували "співчуття". На прохання скласти перелік проблем, які турбують когось із вашої родини, діти здебільшого склали перелік проблем, що стосуються матері, батька, але ніхто з вихованців не назвав перелік проблем, які хвилюють братів і сестер.

Питання виховання милосердя у дітей - вихованців дитячих будинків сімейного типу потребує подальшого впровадження з орієнтацією на різні вікові групи, зокрема, за такими важливими напрямками, як: "Милосердя та здоров'я", "Милосердя та природа", "Християнство та милосердя", а також відповідної підготовки батьків - вихователів дитячих будинків сімейного типу до проведення роботи з виховання милосердя із дітьми - вихованцями дитячих будинків сімейного типу.

### **Література:**

1. *Бевз Г.М., Пеша І.М.* Дитина в прийомній сім'ї: нотатки психолога. - К., 2001.
2. *Станциц М.А.* Етика милосердя.- Минск, 1996.-158с.

## Соціально-педагогічні та соціокультурні фактори наси́льства у багатопокілінній сім'ї

Міжнародне співтовариство визнає, що різноманітні форми насильства, в тому числі насильство в сім'ї, є актуальною проблемою сучасного світу, яка стосується усіх без винятку країн.

Проблема насильства є предметом дослідження філософів (М.Бахтін, М.Бубер, В.Зеньківський, О.Казновецька, М.Лоський, В.Малахов, С.Франк), психологів (Ф.Василюк, Т.Гаврилова, М.Левітов, О.Реан, Т.Рум'янцева), соціальних психологів (Ф.Александрова, Ю.Антоняк), педагогів (М.Асанова, Б.Ворник, І.Грaбська, Ф.Думко, Н.Зінов'єва, О.Невмержицький, В.Оржеховська, Р.Ролінський, Т.Федорченко та ін.) тощо.

Актуальність проблеми сімейного насильства зумовила інтерес до неї українських вчених - Т.Алексєнко, З.Білоусової, В.Бондаровської, Т.Голованової, І.Грaбовської, С.Єніколопова, І.Зверєвої, Н.Лавриненко, Г.Лактіонової, Л.Міщик, В.Оржеховської.

Російські вчені вивчають діагностику сімейного насильства (Г.Гіндін, О.Духов, М.Догадіна, Л.Пережогін), досліджують особливості різних його видів, форми і методи роботи з дітьми, які пережили насильство в сім'ї та в загальноосвітньому навчальному закладі (Н.Зінов'єва, Н.Михайлова, Ю.Попова).

Проблемам сімейного насильства і жорстокого поведіння батьків з дітьми присвячений ряд праць американських дослідників. Зокрема, А.Бенджамін, Дж.Гарбаріно, Е.Гутман, С.Нейджі аналізують фактори ризику, які криються в соціальній ізоляції та системі цінностей батьків; дослідження А.Броун, Дж.Гудман, А.Грін, Дж.Уотсон розглядають сімейне насильство крізь призму інтерактивної соціальної моделі порушених взаємин між батьками і дітьми; Д.Бешаров, В.Фонтана, Л.Хелфер актуалізують роль взаємовпливу кількох груп факторів (асоціальні навички і поведінка, негативна ідентифікація "Я-образу" та ін.), акцентують на можливості виникнення сімейного насильства як соціального та психолого-педагогічного явища.

Право кожної особи на захист від усіх форм насильства гарантується статтею 28 Конституції України, відповідно до якої ніхто не може бути підданий катуванню, жорстокому, нелюдському або такому, що принижує його гід-

ність, поведженню чи покаранню. Стаття 52 окремо присвячена захисту дітей від будь-якого насильства над ними та їх експлуатації. Однак, за статистичними даними, 30-40% усіх насильницьких злочинів здійснюються в сім'ї. З жорстокістю діти вперше стикаються у власній сім'ї з боку батьків та старших сестер і братів; приблизно в 45-49% сімей учиняється насильство над дітьми [4]. Дослідження В. Ролінського свідчать, що третина дітей в Україні щороку є свідками насильства в сім'ї. Діти матерів, які зазнали знущань, у шість разів частіше намагаються покінчити життя самогубством, 50% дітей схильні до зловживань наркотиками та алкоголем, одна третина підлітків зазнає насилля в інтимних стосунках [3, с. 99].

Метою нашої статті є висвітлення соціально-психологічних і соціокультурних факторів насильства у сім'ї як початкової ланки дослідження профілактики насильства проти дітей у багатопоколінній сім'ї, визначення шляхів та засобів його попередження.

Дослідники проблеми насильства свідчать, що воно існує в усіх соціальних групах і категоріях населення незалежно від рівня доходів, освіти, суспільного стану, від класових, расових, культурних, релігійних, соціально-економічних та інших аспектів.

Насильство у сім'ї є реальною дією або погрозою фізичної, сексуальної, психологічної або економічної образи чи примусу з боку однієї особи щодо іншої, з якою вона має чи мала інтимні або інші значущі взаємини.

Домашнє насильство - це цикл фізичної, емоційної, духовної й економічної образи з метою контролю, залякування, вселення почуття страху. Це ситуації, коли один із членів сім'ї контролює або намагається контролювати і керувати на свій розсуд поведінкою і почуттями інших її членів.

Для насильства у сім'ї характерним є його повторення, збільшення частоти, посилення ступеня жорстокості, чергування з вибаченнями кривдника й його обіцянками виправитися, а при спробі розірвати стосунки спостерігається загрозлива для жертви ескалація небезпеки.

Типовою моделлю сімейної жорстокості є застосування сили найсильнішим щодо найслабшого. Сила може бути як фізичною, так і визначатися статусом кривдника. Ці обидва види переваги мають місце у випадках сімейного насильства над дітьми і дорослими. Найчастіше жертви насильства не мають фізичних і моральних сил, достатніх для того, щоб чинити опір своєму кривднику або стати до боротьби з ним. Хоча будь-яка людина може стати об'єктом насильства, все ж таки, за свідченням статистики, найбільше жертв серед жінок і дітей. Насильство над дітьми є провідною причиною дитячого травматизму й

дитячої смертності у багатьох країнах, в тому числі й в Україні [1, с. 546].

Жертвам насильства сняться кошмари, вони втрачають упевненість у собі, їм властиві нав'язливі спомини, напади неспокою, депресія, фобії, смуток, думки про самогубство, самозвинувачення. На цьому тлі формується бажання помсти і, врешті решт, у відповідь виникає прихована до часу агресія. Агресію трактують, як "специфічну форму дій, поведінки людини, що завдає чи має намір завдати шкоди іншій людині... Така поведінка характеризується демонстрацією переваги сили щодо тієї особи..., якій... суб'єкт прагне завдати шкоди" [5, с. 10].

Досліджувати насильство в сім'ї складно, оскільки сім'я зазвичай закрита зона, в яку стороннім втрутитися майже неможливо. Таким чином, насильство в сім'ї є явищем найчастіше прихованим, оскільки його жертви за різними причинами не мають бажання або не можуть виносити свої страждання на людський загал.

Найпоширенішими причинами мовчання є страх звернутися до органів правопорядку, що викликано, зокрема, недовірою до їх можливостей і відсутністю бажання допомогти жертві насильства; страх втратити матеріальну підтримку, яку забезпечує тиран; а найголовніше - це страх перед його особистістю і небажання визнати сам факт насильства перед сторонніми із-за сорому, відчуття жаху, збентеження, розгубленості, безпомічності, безнадійності, розпачу, власного безсилля, почуття провини чи пригніченості.

Насильство і агресія взаємопов'язані явища: виникнення агресивного психічного стану може реалізуватися особистістю як акт насильства проти когось або чогось. Прояви агресії надто різноманітні, що видається слухним обмежитися класифікацією агресивної поведінки, запропонованою Бассом (Bass, 1976). На його думку, агресивні дії можна описати за трьома шкалами: фізична-вербальна, активна-пасивна і пряма-непряма. Їх комбінація дає вісім можливих категорій, під які підпадає більшість агресивних дій. Наприклад, побиття дитини батьком - є результатом агресії дорослого, насильством, яке можна класифікувати як фізичне, активне і пряме насильство; лайка і погрози - вербальне, активне і пряме і т.д.

На даний час не існує єдиної думки щодо першопричини насильства у сім'ї. Розглядалася велика кількість мікро- і макротеорій - від наявності психічних порушень до впливу соціокультурних цінностей і соціальної організації. Численність причин виникнення насильства зумовлюють необхідність поєднання різних факторів у певні групи, оскільки вважається, що жоден з них окремо не викликає це явище, тому причини і фактори насильства воліють розглядати в цілому:

- насильство може мати соціокультурну природу, бути невід'ємною частиною стереотипних уявлень про сутність сімейних взаємин, сприйнятих у процесі виховання, підкріплених зовнішніми враженнями і сформованою на їх основі єдиною можливою моделлю поведінки в сім'ї;

- жорстоке поводження може бути результатом власного життєвого досвіду індивіда, що створює морально-психологічну основу вважати такий тип взаємин універсальним;

- "травма дитинства"- комплекс, що виник як результат пережитого у ранньому дитинстві досвіду руйнівних людських взаємин, змушує індивіда виміщувати на близьких свої дитячі комплекси;

- соціальна і психологічна декомпенсація у результаті зовнішніх впливів, які перевищують межу особистісної стійкості, примушує до пошуку компенсації свого незадоволення, самоствердження за рахунок найслабших, нездатних дати відсіч і захистити себе;

- особистісні особливості індивіда, надзвичайно розвинуті домінуючі риси і особливості характеру якого не були своєчасно достатньо адекватно компенсовані вихованням.

Психологи встановили також визначальну роль у зростанні насильства таких психічних факторів, як ослаблення керування інстинктами, розчарування, агресивність, алкоголізм і психопатологію. Послідовники ж теорії соціальної причинності особливо концентрують увагу на культурних нормах, які провокують насильство, на патріархальній соціальній структурі, яка сприяє домінуванню чоловіків, які асоціюються з носіями агресії і насильства.

Дослідниками була створена комплексна модель насильства у сім'ї. Ця модель враховує різноманітність типів сімей, індивідуальні характеристики і соціальні відхилення їх членів, поєднання яких викликає насильство, надає особливій значущості взаємовпливам між людьми, їх вчинкам, які передують насильству і які йдуть за ним.

Домашнє насильство у багатопокілінній сім'ї відбувається між близькими людьми: чоловіком і дружиною, батьками похилого віку, батьками і дітьми. Його специфіка визначається взаємостосунками між кривдником і жертвою, а також загальними умовами їх життя, співіснування. Насамперед, це жорстоке поводження з дітьми, насильство, спрямоване проти одного з подружжя чи члена сім'ї похилого віку.

Багатопокілінні сім'ї, як правило, мають досить виразну ієрархічну структуру, для якої характерні насамперед чіткі межі між батьківською та молодію сім'єю. Влада знаходиться переважно у членів батьківської сім'ї, молоді до-

сять часто інфантилізовані або ж займають позицію протесту щодо старших. У деяких сім'ях простежуються чіткі міжпоколінні коаліції: як правило, об'єднання батьків проти зятя або невістки. Коаліція на користь нового члена сім'ї буває досить рідко. Конфліктогенними факторами, які створює спільне проживання, є:

- психологічна несумісність;
- відмінність у поглядах на життя представників різних поколінь;
- побутові незручності;
- необхідність рахуватися з іншими, узгоджувати свої бажання з бажаннями інших при проведенні дозвілля (наприклад, відпочинок, гості, перегляд телепередач).

Насильство часто є результатом напруженості, яка виникає у багатопоколінних сім'ях, яким притаманні неконструктивні стосунки. Так, на нашу думку, можна виокремити наступні типи багатопоколінних сімей, у яких агресія і насильство знаходиться у латентному стані:

- з інфантилізуючим ставленням батьків до молодих-студентів, оберіганням їх від життєвих труднощів, прагненням батьків (особливо матерів) узяти всю роботу на себе, що поєднується з обмеженнями молодих у витратах і нав'язуванням ним свого бачення щодо способу і стилю життя, смаків, уподобань і т.д.;
- "депресивна" сім'я акцентує увагу лише на негативах; це люди, які постійно жаліються на важку долю, при цьому не проявляють достатньої життєвої активності, вважають інших винними у своїх негараздах;
- сім'ї з конфліктними стосунками, ознаками яких є взаємні претензії старшого покоління до молодих, а молодого - до старшого, що зумовлює взаємне роздратування і невдоволення. При цьому, як правило, вони прагнуть підтримувати певний "сімейний міф" ("ми - дружна сім'я") та не хочуть "вносити бруд сім'ї та очі сторонніх". Батьківська сім'я намагається зробити з молодих своїх боржників, декларуючи позицію "ми для вас все робимо, живемо для вас", на що молоді відповідають відчуженням, протестом який доходить до відкритого конфлікту.

З домашнім насильством у багатопоколінній сім'ї найчастіше пов'язують чотири соціально-психологічні фактори, які мають відношення до всіх її членів, а стрес, суспільну ізоляваність, алкоголізм чи наркоманію і первісну схильність до насильства, трансгенераційністю [3, с. 107].

Насильство тісно пов'язано із соціальним стресом у сім'ї. Серед багатьох проблем, які збільшують рівень напруженості у сімейних взаєминах, і які можуть призвести до жорстокості та насильства, слід виділити:



- низький прибуток, постійний брак грошей чи безробіття або тимчасову роботу, низький трудовий статус (насамперед батьків), багатодітність і спільне проживання кількох поколінь сім'ї, що викликає перенаселеність житлової площі й унеможливорює забезпечення основних потреб усіх її членів;

- народження першої дитини у молодого, особистісно незрілого подружжя, не готового до виконання своїх батьківських обов'язків, яке має низький рівень освіти, культури й професійної підготовки, відсутності матеріальної, моральної, фізичної, емоційної підтримки старшими поколіннями;

Суспільна, соціальна ізольованість зумовлена:

- приналежністю сім'ї до певної групової меншості - релігійної секти, проживання в обмеженому колі людей - селі, маленькому містечку, в поєднанні з безробіттям і низьким рівнем освіти та культури зумовлюють обмеження у суспільному контролі та підтримці сім'ї соціальними службами;

- відсутністю соціальної допомоги як від держави, так і від громадських організацій, що залишає сім'ю наодинці зі своїми проблемами, викликає у членів сім'ї фрустрацію і безпорадність або відкриту агресію одних до інших.

Як вважають дослідники, алкоголізм чи наркоманія діють неоднаково. Маленька доза алкоголю зазвичай не викликає агресії в людини, збільшення ж дози може призвести до виникнення агресії і спровокувати насильство. У випадку застосування наркотиків збільшення дози не призводить до агресії, в діє навіть навпаки - пом'якшує чи знімає напругу. Вважається, що людина застосовує насильство не тому, що вона прийняла наркотики, а тому, що не мала можливості їх прийняти. У цьому випадку деякі випадки насильства викликані саме спробою наркозалежних членів знайти гроші в сім'ї для купівлі наркотиків чи алкоголю.

Первісна чи генетична схильність до насильства викликана:

- індивідуально-психологічними та медико-біологічними особливостями індивіда (егоцентризм, завищена самооцінка, відсутність самоконтролю та саморегуляції, специфічність інтелекту та соціальної рефлексії, акцентуація, генні механізми агресії та насильства, нейро-гуморальна регуляція, статевий розвиток і статева диференціація та ін.);

- нерозв'язаними суспільством і особистістю проблемами соціалізації, самоствердження, ідентифікації, що породжує маргінальні форми самовираження і самоствердження, парадоксальну ідентифікацію, десоціалізацію особистості.

Слід особливо виділити фактор моделі агресивної поведінки, яка може передаватися із покоління в покоління як прийнята в даній сім'ї настанова. До-

веденим є факт трансгенераційної передачі від попередніх поколінь наступним поглядів на життя, певних родинних цінностей, моделей поведінки членів сім'ї залежно від традиційної для неї ієрархічності, яка може залежати від статі, матеріального стану чи інших індивідуальних чинників. Члени такої сім'ї оцінюють насильницькі ситуації інакше, ніж інші люди, оскільки, звикнувши до насильницьких дій (фізичних, вербальних, економічних, сексуальних), вважають таке поводження з ними нормальним. У таких багатопоколінних сім'ях практично відсутня взаємна підтримка і близькі відносини між її членами.

Таким чином проблема домашнього насильства взагалі, і в багатопоколінній сім'ї зокрема, є надзвичайно актуальною і водночас складною. Висвітлені фактори означеного соціально-психологічного явища свідчать про необхідність здійснення пошуку шляхів і засобів попередження насильства в сім'ї, особливо спрямованого проти дитини.

Очевидно, що реальна профілактика проявленого або латентного насильства у багатопоколінній сім'ї базується на ранньому виявленні його факторів, ознак, класифікації та проведенні педагогами попереджувальної або реабілітаційної діяльності.

#### **Література:**

1. *Драніщева Е.І.* Насильство в сім'ї // *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень.* - К.: Юрінком Інтер, 2008. - с. 546.
2. *Москаленко В.Д.* Программа социальной работы с семьями больных алкоголизмом. - М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1992. - С. 107.
3. *Ролінський В.І.* Насильство щодо неповнолітніх: проблеми, профілактика: Навчально-методичний посібник. - Одеса: ОЦНТЕІ, 2003. - 221 с.
4. *Синягина Н.Ю.* Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений. - М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2001. - 96 с.
5. *Тищенко С.П.* Агресія // *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень.* - К.: Юрінком Інтер, 2008. - с. 546.

## **Роль батька у формуванні гармонійних батьківсько-дитячих взаємин в умовах неповної родини**

Сучасні динамічні перетворення у соціальній та політичній сферах держави, процес інтеграції України в світове співтовариство спричинили економічні зрушення в інституті сім'ї. Насамперед, це подолання кризи патріархальності сімейних стосунків, посилення уваги до особистості дитини, захисту її прав та інтересів. Разом з тим, на фоні політичних і моральних криз, глобалізації суспільства спостерігаємо девальвацію сімейних цінностей, певною мірою втрату сім'єю необхідних і традиційно притаманних саме їй функцій. Звідси постає складна проблема внутрішньосімейних взаємин, визначення оптимальних умов їх впливу на формування особистості дитини. Означена проблема є особливо актуальною за умови виховання дитини в неповних сім'ях, оскільки саме в них спостерігається недостатність виховуючого впливу як матері (батька), що проживає з дитиною, так і того, хто мешкає окремо.

За останні десятиріччя збільшилось число досліджень, присвячених впливу батька на розвиток особистості дитини. У них, зокрема, досліджується: феномен батьківства (А.Портнова, І.Сіданич), підходи до вивчення ролі батька та його сучасні функції (Л.Горбатенкова, Ю.Євсєнкова, Н.Кабрера, І.Кон, Е.Фромм), особливості впливу батька на розвиток особистості дитини (Л.Берг-Кросс, Ю.Борисенко, Р.Габідуліна, А.Герард, Г.Зубова Д.Кун, М.Лем, З.Матейчик, О.Паняєва, Є.Туманова, Є.Філіппова), наслідки недостатньої батьківської уваги (Л.Горбатенкова, І.Дементьєва, О.Захаров, О.Максимович, В.Целуйко). Феномен впливу батьківського виховання на формування особистості дитини досліджували Ю.Борисенко, А.Портнова, Є.Хоффман, О.Чиркова, які дійшли висновку про те, що батько відіграє важливу роль у формуванні у дитини моральних якостей, зокрема, почуття відповідальності [1, с. 71].

Означена стаття присвячена уточненню ролі батька у формуванні гармонійних взаємин з підлітком у ракурсі експериментального порівняння його впливу на дитину у повній та неповній родині.

Науковці дають наступне визначення поняттю "батьківство": це інтегральна сукупність соціальних та індивідуальних характеристик особистості, яка

передбачає всі рівні життєдіяльності людини, однією з найважливіших характеристик якої є комплексність, а також соціальна детермінованість; соціально-культурний феномен, який характеризується певною системою продиктованих культурою і суспільством норм і правил, що регулюють розподіл функцій виховання дітей у сім'ї [13, с. 103].

У словнику С.Ожегова "батьківство" визначається як кровна спорідненість між батьком та його дитиною. Відмітимо, що в науковій літературі існує два підходи до ролі батька - традиційний підхід та "нове батьківство" [3, с. 59]. Традиційний підхід обмежується лише біологічною роллю батька, за нього спостерігається відособленість батька від виховання дитини, короткотривалість його контактів з дитиною у порівнянні з материнськими. З середини ХХ ст. ситуація почала змінюватися: поступово відбувся перехід до "нового батьківства": статус батька в суспільстві змінюється, розширюється діапазон батьківських ролей, вони переоцінюються та уточнюються суспільством [5]. У зв'язку зі зміною свого статусу батьки відчули, що вони несуть відповідальність також за емоційний стан своїх дітей, що батьківська поведінка безпосередньо впливає на поведінку дитини та на її розвиток [3, с. 60].

На сьогодні науковці виокремлюють соціальний інститут батьківства, що свідчить про те, що батьку характерна особлива роль у родині, яку окрім нього більше ніхто не може здійснити. Традиційне батьківство здебільшого було авторитарним, зараз же найбільш сприятливим для розвитку дитини вважається авторитетний стиль [8, с. 9]. Раніше батько був насамперед помічником для матері (Н.Кабрера), або носієм соціальних вимог і очікувань гарної поведінки від дітей (Е.Фромм), на сьогодні батько стає рівноправним вихователем, який має близький емоційний контакт з дитиною. Ця тенденція відображається у терміні "співбатьківство" [12, с. 45].

А.Портнова пропонує наступну модель феномену батьківства, основу на теоретичному аналізі робіт Ш.Барта та Е.Фтенакіса: в структуру батьківства входять наступні компоненти: потреба-емоційний (біологічні та соціальні аспекти мотивації, потреба в контакті, емоційні реакції, переживання), операційний (обізнаність та вміння, операції по догляду за дитиною та спілкування з нею), ціннісно-смысловий (ставлення батька до дитини, екзистенціальні переживання). Крім того, А.Портнова включає в дану структуру інтегральний наскрізний компонент - оціночний (самооцінка як елемент Я-концепції, прийняття або неприйняття себе як батька; соціальна оцінка оточуючих, яка базується на певних соціальних стереотипах). Ми поділяємо висновок А.Портнкової та Ю.Євсеєнкової про те, що батьківство є комплексним феноме-

ном, який пов'язаний з усіма аспектами життєдіяльності, у тому числі і з особистісним розвитком як дитини, так і самого батька [6].

Щодо відокремлення особливостей і відмінностей впливу батька і матері на розвиток особистості дитини, зазначимо, що на даний час у педагогічній науці існує декілька позицій. Так, американський психолог М.Лем доходить висновку про більшу ймовірність схожого впливу на дитину з боку батьків і матерів з використанням майже тотожних методів виховання. Важливою, на думку вченого, є не стільки стать батьків, скільки стиль їх поведінки [17, с. 1-19]. Проте існують і протилежні точки зору - Л.Горбатенкова зазначає, що невірно визначати роль батька як адекватну ролі матері або як додаткову до неї, а почуття до дітей та бажання виховувати їх - як дещо, що було закладено на генетичному рівні. Невірно також стверджувати, що поведінка батька нічим не відрізняється від материнської, або є дуже схожою на неї, і що діти однаково прив'язані до батька і до матері [3, с. 60].

Цієї позиції дотримуються також Л.Берг-Кросс, Д.Кун, З.Матейчик, які підкреслюють різний вплив батьків на дітей: батьки більше граються з дітьми, тоді як матері займаються більше їх навчанням та підготовкою до життя, приділяють більше уваги міжособистісним взаєминам. Сам стиль гри у батька та матері різний: батьки мають схильність до більш енергійних ігор, до проявів фізичної сили під час гри, матері закликають дітей в традиційні спокійні передбачені ігри. Гра між батьком та дитиною носить циклічний характер, за спалахами збудження йдуть періоди мінімальної активності [11, с. 55]. Ставлення батька до дитини характеризується більшою урівноваженістю, рішучістю та послідовністю, якщо порівнювати з материнським [3, с. 67]. Спираючись на думку психологів, Л.Горбатенкова зазначає, що чоловік як вихователь може з успіхом виховати у дитини такі якості як справедливість, об'єктивність, стриманість. Він має більш урівноважену нервову систему та багатий запас інформації. Завдяки чоловічому впливу в дитині розвивається розум, кмітливість, здатність захистити себе.

Вчені зазначають, що батько дає менше вказівок дитині, проте ці вказівки мають більш жорсткий та вимогливий характер. І, можливо, саме тому батька слухаються більше, ніж матір. О.Паняєва зауважує, що, хоча втручання батька у процес виховання є дуже важливим, він прагне лише підтримувати матір під час формування поведінки дитини [11, с. 55].

І.Кон вважає, що батьківсько-дитяча взаємодія, наслідком якої є певний вплив батька на дитину, відбувається за трьома параметрами: 1) захопленість батька турботою про дитину, спілкуванням або грою; 2) доступність батька

для дитини; 3) відповідальність за виховання та прийняття відповідних рішень [8, с. 8].

Вчені, які досліджували статево-рольову ідентифікацію (Є.Туманова, Є.Філіппова та ін.), зазначають, що у підлітковому віці дитини батько відіграє особливо важливу роль для розвитку її особистості: він виступає головним фактором статево-рольової ідентифікації. Для сина батько - приклад, який підліток копіює свідомо чи несвідомо, завдяки якому він засвоює свою чоловічу роль у суспільстві. Для дочки батько є першим прикладом (позитивним чи негативним) поведінки чоловіка [14, с. 16; 3, с. 62]. Якщо батько обирає нейтральну позицію у родині, не вмішується у виховання дітей, хлопчики, зазвичай, стають інфантильними: спочатку про них піклується мати, а потім, на їх думку, має піклуватися дружина. У дівчат, які змалку спостерігають за нейтральною батьківською поведінкою, може з віком розвинутих почуття презирства до всіх чоловіків [3, с. 68].

Недостатність батьківської уваги, слабкий вплив батька на формування психічного та духовного розвитку дитини призводить до появи в характері хлопчиків-підлітків рис, які не властиві чоловічому характеру: безвідповідальності, нерішучості, зманіженості, слабкодухості та ін. [3, с. 62]. О.Захаров, поряд з окресленими, виділяє ще й такі риси характеру, як конфліктність, коливання настрою, намагання виділитись, впертість, несамостійність, пасивність [7]. В.Целуйко звертає особливу увагу на проблему жорстокості підлітків, які виростили без батька. Відсутність у родині прикладу чоловічої поведінки, а також емоційного й інтелектуального контакту з батьком негативно впливає на формування психічного розвитку і чоловічих рис характеру хлопчиків, а також на їхній фізичний розвиток. Підлітки, які виростили без батька, частіше в порівнянні з їхніми ровесниками з повних сімей, не розрізняють чоловічу та псевдо-чоловічу поведінку. Бажання принизити слабшого у цьому випадку є не що інше, як маскування жорстокістю власної неспроможності [15, с. 115]. Науковці (І.Дементьева, О.Максимович та ін.) звертають увагу на те, що у зв'язку з відсутністю чоловічого еталону в родині самотня мати намагається компенсувати сину цей недолік підміною батьківської ролі. Проте жінка неспроможна поєднувати материнську функцію любові, толерантності та теплоти з чоловічою, яка заснована на суворості, вимогливості та авторитарності. Як результат, у цьому випадку може втратитися авторитет не лише батька, а й матері [4; 10, с. 44].

Для підлітків батьки мають авторитет у різних питаннях. Так, за І.Коном, мати має авторитет щодо навчання, а також авторитет соціального та особис-

тісного характеру, тоді як батько користується авторитетом в питаннях більш інформаційних - спорт, наука тощо [9, с. 151]. За дослідженнями Р.Габідуліної, для підлітків є важливим особистісний фактор батька: щоб його слова не розходилися з ділом, щоб його поважали на роботі, щоб ним можна було пишатися [2, с. 47]. Є.Туманова та Є.Філіпова виокремлюють батьківський авторитет як один із найважливіших факторів, які впливають на розвиток особистості дитини: для дітей більш характерною є негативна поведінка, якщо їх батьки мають низький авторитет та невисокі очікування до самостійності дитини, якщо вони не впевнені в собі як вихователі, якщо вони не дисциплінують своїх дітей та не мають згоди з матір'ю щодо виховання [14]. Таким чином, гордість за своїх батьків є моральним фундаментом для розвитку особистості дитини, а сором за них є причиною невпевненості в собі, агресії до інших.

Російські науковці (Ю.Борисенко, А.Портнова та ін.) та зарубіжні дослідники (А.Герард, Є.Хоффман та ін.) доходять наступного висновку: участь батька у вихованні дитини є необхідним для формування повноцінної гармонійної особистості, і ціла низка соціальних проблем сучасного суспільства пов'язана з тим, що чоловіків відсторонюють від виховання молодшого покоління [1, с. 73; 16, с. 3].

Наші дослідження стосовно визначення ролі батька та матері у родинах певним чином підтвердили означені вище положення. Зокрема, було виявлено, що у як у повних, так і у неповних родинах здебільшого мати є прикладом для наслідування (74% підлітків), в той час як роль батька є помітно меншою для дітей: він є авторитетом для 63% підлітків з повної родини, і лише для 18% їхніх ровесників з неповної сім'ї.

55,6% підлітків з неповних родин зізнаються, що могли б довірити свої потаємні думки матері, та, не дивлячись на окреме проживання, 14,8% - батькові. У повній родині цей показник є вищим: 56,6% підлітків довіряють свої думки і переживання матері та 33% - батьку. З іншими родичами змогли б порадитися 18,5% підлітків з неповних родин та лише 7,2% з повних, що можна пояснити вищим ступенем довіри до власних батьків, ніж до інших людей. Частина дітей (9,3% підлітків з неповних родин та 6,6% - з повних) нікому і ніколи не довіряє своїх потаємних думок, мрій тощо, натомість замикається в собі.

Стосовно того, наскільки часто підлітки обговорюють з батьками такі питання, як навчання, взаємовідносини з друзями, діляться думками про прочитані книги тощо, було отримано наступні відповіді: серед підлітків з неповних родин найбільш поширеною темою для обговорення з матір'ю є навчання (87%), особливості характеру та поведінки підлітка (70%), плани на майбутнє

(68,5%), переглянуті фільми та телепередачі (68,5%), заняття у вільний час (66,7%), прочитані книги (61%), взаємовідносини з друзями (59,2%), взаємовідносини між хлопцями та дівчатами (51,9%). Менше обговорюються спортивні та політичні події (відповідно 39% та 31,5%). Окреме проживання одного з батьків (здебільшого батька) у неповних сім'ях пояснює невелику групу підлітків, які зазначили обговорення тих самих питань з батьком: найбільш обговорюваними є спортивні події (29,6%), особливості власного характеру й поведінки та заняття у вільний час (24%), плани на майбутнє (22%), навчання (18,5%), взаємовідносини з друзями та переглянуті фільми / телепередачі (16,7%), прочитані книги (14,8%), взаємовідносини між хлопцями та дівчатами (13%), політичні події (11,1%).

Якщо порівняти ці результати з результатами, отриманими під час обробки анкет підлітків з повних родин, бачимо, що вищезазначені проблеми діти обговорюють у більшій мірі також з матерями, проте "батьківський" відсоток у повних сім'ях набагато вищий. Так, найбільш поширеним у таких родинах є обговорення з матір'ю навчання (87,3%), планів на майбутнє (77%) та особливостей власного характеру та поведінки (75%). Менше за все підлітки з повних родин обговорюють з матерями проблеми політики (25,3%) та спортивні події (33,7%). На першому місці щодо обговорення з батьком у підлітків з повних родин виступають спортивні події (76%), переглянуті фільми та телепередачі (66,3%). Менше підлітки з повних родин обговорюють з батьками взаємовідносини між хлопцями та дівчатами (41%) та взаємовідносини з друзями (36,7%).

Проаналізовані теоретичні положення доводять, що роль батька на сьогодні помітно зросла внаслідок переоцінки її суспільством та самими батьками. Порівняння отриманих експериментальних даних у повних та неповних родинах засвідчує значно менший виховний вплив батька у неповних родинах, порівняно з повними. Цей факт можна пояснити тим, що у неповній родині батька часто відсторонюють від виховання, або ж сам батько не прагне виконувати свої обов'язки щодо дитини, не цікавиться її вихованням, що призводить до звуження спілкування батька і дитини та, як наслідок, до дисгармонії батьківсько-дитячих взаємин.

Частковим вирішенням цієї проблеми є організація педагогічної просвіти з метою набуття як матерями. Так і батьками з неповних сімей теоретичних знань та практичних умінь і навичок стосовно повноцінного виховання дитини з неповної сім'ї, роз'яснення важливості батьківського спілкування з підлітками для встановлення гармонійних взаємин, які є передумовою розвитку гармонійної особистості.



**Література:**

1. Борисенко Ю., Портнова А. Отцовство как фактор развития личности // Теория и исследования: Проблемы развития и бытия личности. - 2006. - №2. - С. 70-82.
2. Габидулина Р. Отцы глазами детей // Воспитание школьников. - 2004. - №10. - С.47-48.
3. Горбатенкова Л.М. Отец и семья. - Минск: "Польмя", 1993 - 127с.
4. Дементьева И.Ф. Негативные факторы воспитания детей в неполной семье // Социс. - 2001. - №11. - С. 108-113.
5. Евсеенкова Ю.В. Система отношений в диаде "отец - ребенок" как фактор развития личности // Семейная психология и семейная терапия. - 2003. - №4. - С. 12.
6. Евсеенкова Ю., Портнова А. Отцовство как структурно-динамический феномен // Сибирская психология сегодня: Сборник научных трудов. - Вып. 2. - Кемерово: Кузбассвузиздат, 2003. - 410 с.
7. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков. - Ленинград, 1988. - с.248.
8. Кон И.С. Отцовство как социокультурный институт // Педагогика. - 2005. - №9. - С. 3-16.
9. Кон И. Психология ранней юности. - М.: Просвещение, 1989. - 176 с.
10. Максимович О. Особливості виховання дітей в розлучених сім'ях // Виховна діяльність сучасної сім'ї. - К. "Пед. думка". - 2001. - С. 40-47.
11. Паняева О. Специфика отцовского взаимодействия с ребенком (в сравнении с материнским) // Воспитание школьников. - 2003. - №3. - С. 55.
12. Сіданич І.Л. Виховання культури взаємин батьків і дітей молодшого шкільного віку в сім'ї та школі: Дис. ... канд.пед.наук. - К., 2004. - 209 с.
13. Сіданич І. Культура взаємин батьків і дітей, її сутність та зміст // Освіта та управління. - 2003, - №4. - С. 102-109.
14. Туманова Е.В., Филиппова Е.В. Образ отца и образ себя у подростков (возрастные и гендерные аспекты) // Психологическая наука и образование. - 2007. - №2. - С. 16-23.
15. Целуйко В.М. Личность ребенка в семье разведенных родителей // Психолог в детском саду. - 2005. - №1. - С. 112 - 127.
16. Gerhard A. Der gegenwärtige Vater, der am Rand der Familie steht. Über allein erziehende Frauen, veränderte Mutterlichkeit und die Sehnsucht der Kinder nach Vaterlichkeit // Von in: "Frankfurter Rundschau". - 20.12.99.

**Геник М.С.**  
*м. Івано-Франківськ*

## **Педагогічна взаємодія педагогів і батьків у формуванні морально-етичних цінностей молодших школярів засобами народознавства**

Сім'я є важливим соціальним осередком, який забезпечує стабільність і розвиток суспільства, збереження і передачу життєвого досвіду народу, морально-етичних цінностей, виховання підростаючого покоління.

На необхідності звернення до виховного досвіду народу і його морально-етичних вартостей наголошує Концепція "Сім'я і родинне виховання".

Різні аспекти педагогічної взаємодії сім'ї і школи розробляли О.Докукіна, Т.Кравченко, Л.Повалій, В.Постовий, О.Хромова.

Метою нашої статті є висвітлення специфіки роботи педагогічних колективів з батьками у процесі формування морально-етичних цінностей молодших школярів засобами народознавства.

Сім'я виступає тією суспільною одиницею, яка зберігає й захищає, продовжує етичну або народовизначальну функцію сім'ї [1, с. 75]. Педагогічну культуру сучасних батьків визначають як здобутки психолого-педагогічної науки, так і досвід виховання, втілений в етнопедагогіці, яка уособлює ефективні форми і методи виховного впливу на дітей.

В сучасних умовах демократичні зміни з одного боку сприяють відродженню традиційних морально-етичних цінностей українців, а з іншого - спостерігається відмежованість батьків від національної культури, брак педагогічних знань, що негативно позначається на якості виховання дітей. Результати констатувального експерименту показали, що батьки потребують допомоги з боку педагогів. На основі виявлених недоліків і прорахунків у вихованні дітей була розроблена спеціальна методика, спрямована на підготовку батьків до формування у дітей морально-етичних цінностей засобами народознавства та залучення їх до виховання власних дітей.

Педагогічна взаємодія з батьками була спрямована на:

- створення атмосфери довіри, взаєморозуміння, духовного зближення усіх учасників виховного процесу, налагодження морально-психологічного комфорту в сім'ї і школі;
- підвищення рівня педагогічної культури батьків та їх педагогічну самоосвіту;

- участь батьків у виховній діяльності школі, різноманітних заходах та благодійній діяльності.

В організації педагогічної співпраці школи і сім'ї щодо формування морально-етичних цінностей учнів 1-4-х класів засобами народознавства, ми орієнтувались на вироблення спільної позиції і спільних підходів у вихованні дітей, спільну діяльність, що передбачало визначення виховних завдань та підбір адекватних форм і методів роботи.

На першому етапі задача вчителів полягала у створенні атмосфери довіри, злагоди і взаємодії з батьками з метою забезпечення сприятливих педагогічних умов для засвоєння морально-етичних цінностей молодшими школярами в сім'ї і школі. З цією метою, після індивідуальних бесід, відвідування сімей, проведеного тестування в експериментальних класах, було складено плани індивідуальної роботи з батьками, в яких враховувався рівень освіти та педагогічної культури батьків, моральні якості, світогляд, традиції, інтереси членів сім'ї, що дозволило не лише спрямувати, а й коригувати виховний вплив сім'ї. Якщо на початку роботи з батьками була необхідна відповідна підготовка і корекційна діяльність, яка б дозволила батькам з розумінням поставитись до морально-етичного виховання дітей засобами народознавства, оскільки вони відводили для себе в основному пасивну роль у вихованні власних дітей, цілком покладаючись на школу, то у процесі роботи вчителям вдалось змінити пасивне ставлення до виховання дітей на активно-творче через пробудження інтересу батьків до вивчення педагогічних і народознавчих джерел, активну участь у вихованні дітей у сім'ї і спільній виховній роботі у школі.

Для батьків проводились як теоретичні, так і практичні заняття.

Теоретичні заняття включали лекції, бесіди, диспути, "круглі столи", "брейнсторми", обговорення педагогічної літератури, батьківські конференції, презентацію книг. Практичні заняття проводились у вигляді тренінгів, семінарів, практикумів, виховних заходів, тощо. Свою ефективність у роботі з батьками довели комбіновані заняття, лекції з елементами тренінгу, бесіди - практикуми, семінари - тренінги. Зустрічі, присвячені теоретичним питанням, проведені для батьків, давали необхідний обсяг знань для виховання дітей, знайомили зі специфікою молодшого шкільного віку, особливостями виховання в сім'ї, роллю батьків у вихованні дітей, можливостями народного виховання, традиційними і сучасними методиками. Зустрічі, які проводились як практичні заняття, давали можливість закріпити педагогічні знання батьків та сформувати у них необхідні уміння і навички. У процесі роботи батьків долучали до педагогічних спостережень та аналізу отриманих результатів.

Зокрема для батьків були проведені лекційні заняття. При підготовці до лекцій для батьків враховувались інтереси і потреби батьківської аудиторії, що мало вплив на визначення тематики і питань, які розглядалися на заняттях. Доступний і зрозумілий виклад матеріалу, підтверджений яскравими прикладами з життя, ілюстративний і наочний матеріал, різноманітні активізуючі моменти сприяли глибокому засвоєнню інформації, формуванню мотивації до виховання власних дітей.

На відміну від лекцій, бесіди з батьками носили діалогічний характер і дозволили формувати спільну стратегію і тактику у вихованні дітей. Їх перевагою було те, що вони стимулювали до творчості, спільних рішень виховних проблем, уміння взаємодіяти і поважати один одного.

Так, у бесіді з батьками "Заохочення чи покарання?" вчитель звертав увагу на доцільність використання цих методів. Так, у народній педагогіці захвалювання вважається недоречним ("Перехвалене - як пересолене"), а покарання і дорікання дитині - шкідливими ("Хто б'є дитину, той не виховає добру людину"). Робота над проблемними ситуаціями на етапі констатувального експерименту дозволила виявити, що 47,0% батьків допускають фізичні покарання дітей, пояснюючи це тим, що і їх в дитинстві карали. Це підштовхнуло педагогів розробити рекомендації і пам'ятки для батьків "Як уникнути фізичних покарань", що ставили за мету збагатити педагогічний досвід батьків різноманітними методами стимулювання, схвалюваної моральної поведінки дітей.

Опитування, яке ми провели в кінці експериментальної роботи, показало, що проведені лекції і бесіди дозволили батькам систематизувати власні педагогічні знання (28,9%); отримати необхідну інформацію для виховання дітей (20,3%); познайомитись з іншими батьками (17,8%); знайти відповіді на запитання, які їх цікавили (14,5%); справитись з проблемами виховання дітей (9,2%); позбутися комплексів (5,3%); краще зрозуміти власну дитину (1,6%); позбутися страхів (1,0%); усвідомити себе батьками - вихователями (0,8%).

Практичні і семінарські заняття ставили за мету згуртувати членів сім'ї, підтримати позитивну самооцінку батьків їх інтереси; розвинути педагогічні навички і вміння налагодити партнерські стосунки педагогів і батьків; виробити спільну тактику виховання дітей на основі народознавства.

У ході практичних і семінарських занять батьки розв'язували проблемні ситуації, проектували виховні ситуації. Зацікавлення і живий інтерес викликали вправи "Що батьки мають передати дітям і що діти мають віддати батькам", "Як нас змінюють діти", "Батьківські сподівання і проблеми дітей" та ігри ("Спогад", де потрібно було поговорити про щось приємне для дитини,

розказати як це було та "Спробуємо ще раз", в якій необхідно було пригадати і програти конфлікт чи непорозуміння батьків з дитиною). Після чого всі учасники семінару проводили аналіз і шукали шляхи вирішення проблеми, робили висновки.

На таких заняттях батьки поглиблювали знання про окремі виховні методи і техніки, шліфували педагогічні навички.

Свою ефективність довели і семінари - тренінги, які давали можливість отримати повну інформацію про особливості виховання дитини в сім'ї; ознайомитися з сучасними виховними програмами; розглянути роль педагогічної взаємодії сім'ї і школи у формуванні морально-етичних цінностей молодших школярів засобами народознавства; отримати повне уявлення про різні соціальні заклади, де здійснюється таке виховання.

Ресурсним забезпеченням таких занять були рекомендації щодо морально-виховання дітей; буклети; пам'ятки; орієнтовні плани.

Обов'язковими на таких заняттях були вправи на активізацію, бліц-інтерв'ю, напрацювання принципів спільної роботи, аудіо- і відеоматеріали, електронні презентації, творчі міні-проекти, вправи на партнерську взаємодію тощо.

До участі у семінарах-тренінгах залучались шкільні педагоги, психологи, представники Церкви, соціальні педагоги, представники дитячих і громадських організацій, місцевого самоврядування.

Батьківські збори давали можливість охопити всіх батьків, обговорити загальні проблеми, краще скооперувати і згуртувати батьків, забезпечити зворотній зв'язок у роботі з сім'єю, націлити їх на вирішення виховних завдань. На початку роботи батьки серед причин, чому вони не відвідують батьківські збори, вказували невпевненість у тому, що вчителі їм дійсно хочуть чи можуть допомогти (47,5%); страх показати себе у невідгідному світлі (28,8%); припуститися помилки (12,6%); незнання як саме потрібно діяти у тій чи іншій ситуації (3,8%); формалізм вчителів (3,3%); власні комплекси (2,4%); невігластво (1,1%); незнання виховних традицій школи (0,5%). Проведені психокорекційні заходи дозволили подолати недовіру батьків і налагодити систематичну роботу батьківських зборів і батьківського комітету.

Теми батьківських зборів і їх характер визначались у процесі спільної діяльності, опитування і анкетування батьків. Педагоги експериментальних класів проводили інструктивні зібрання у формі семінару, тренінгу, лекцій, збори батьківського комітету, які ставили за мету обмін думками, ідеями, збір інформації; неформальні зібрання (екскурсії, свята, робота в клубах, студіях

тощо); групи взаємодопомоги, які збирались за потребою для вирішення проблем якоїсь сім'ї, її педагогічної і психологічної підтримки. Як правило, батьки отримували особисте запрошення на зібрання. На батьківських зборах дорослі могли ознайомитись з педагогічними здобутками, актуальними для сімейного виховання; обговорити і вирішити негативні ситуації; поспілкуватись між собою, а також із запрошеними спеціалістами. Увага приділялась і регламентації часу і тривалості батьківських зборів, вони не повинні були затягуватись, повідомлення мали бути короткими, атмосфера невимушеною і доброзичливою. Як правило батьківські збори закінчувались індивідуальними консультаціями.

В організації та проведенні індивідуальних консультацій ми опирались на методику Журби К.О. Проведення індивідуальних консультацій вимагало глибоких знань і підготовки педагога, вміння діагностувати й аналізувати проблему та знаходити правильне рішення [2, с. 51]. Індивідуальні консультації проводились як з окремими членами сім'ї, так і всією родиною. Важливою умовою індивідуальних консультацій була їхня конфіденціальність, можливість батьків вільно висловлювати свої тривоги і хвилювання, використовувати отриману інформацію для виховання дітей, забезпечувати права батьків і дітей, нерозголошувати отримані дані і неможливість ознайомитися з матеріалами, які стосуються інших дітей. У ході індивідуальних консультацій вчителі інформували батьків про своє бачення духовно-морального зростання їхньої дитини. Вони повідомляли, чи проявляє їхня дитина хоча б у якихось ситуаціях милосердя, доброту, чесність і т.п., за умов шкільного життя учні ініціативні чи особливо активні, яку добродійну справу виконують із задоволення, а яку під впливом зовнішніх спонукань, як ставляться до своїх ровесників, молодших і старших дітей, педагогів, інших працівників школи. Такі консультації допомогли батькам зорієнтуватися у власних проблемах, активізувати виховні зусилля сім'ї, сприяли більш глибокому розумінню конкретної дитини, умов, в яких вона росте, особливостей родинного виховання. Це дозволяло знаходити вихід із ситуації, визначати індивідуальний підхід до дитини давати конкретні поради в тому або іншому випадку, коригувати виховання дитини, знаючи його плюси і мінуси. Так, батьки Оленки Р., учениці 4-го класу, росіяни за національністю, відмітили, що саме індивідуальна робота з педагогом змінила їхнє ставлення до української культури, яку вони раніше вважали другорядною. За час навчання Оленка не тільки добре оволоділа українською мовою, а й брала участь у роботі гуртків, і вся її родина підтримувала дівчинку в цьому.

Таким чином, індивідуальні консультації сприяли формуванню відкритості внутрішньосімейних стосунків; закріпленню нових способів спілкування в сім'ї, руйнації негативних стереотипів; усвідомленню батьками власної місії у вихованні дітей; згуртуванню членів сім'ї і налагодженню гармонійних взаємин.

Оптимізації роботи з батьками сприяли диспути "Чи завжди добро має бути з кулаками?", "Народна культура чи субкультура?", "Чи можна обійти мораль?", "Якою має бути етика у школі світською чи релігійною?", "Чи можливо виховати милосердя?", "Суржик чи літературна мова?", "Якою має бути мова навчання наших дітей?".

Проведення батьківських конференцій забезпечувало обмін досвідом виховання дітей та свідомого ефективного використання народознавчого компоненту у сімейному вихованні. На конференції запрошувались науковці спеціалісти Центрів сім'ї і молоді, юристи, психологи тощо. Такі конференції супроводжувалися виставками спільних батьківських і дитячих робіт, педагогічною літературою переглядом кінофільмів "Нервова дитина", "Хвороба Ніночки", "Тато і мама", "Одного разу збрехав" та ін.

Робота з батьками організовувалась таким чином, щоб створити необхідні умови для самоосвіти батьків. Самоосвіта та самовиховання батьків є важливою умовою ефективного виховання морально-етичних цінностей у молодших школярів. Знайомлячи дітей з моральними нормами і правилами, батьки самі повинні бути для дітей прикладом у житті.

Співпраця педагогів з батьками у формуванні морально-етичних цінностей у дітей молодшого віку засобами народознавства сприяла створенню сприятливих педагогічних умов виховання дітей у сім'ї і школі; гармонізації стосунків в сім'ї; залученню дітей до морально-етичних цінностей українського народу.

З метою активізації виховної роботи дітей і батьків залучали до діяльності у сімейному клубі "Сонях", який ставив за мету створення умов для змістовного дозвілля і спілкування батьків і дітей, їхньої самореалізації, всебічного розвитку творчих здібностей і нахилів, забезпечення духовних потреб.

Зміст роботи сімейних клубів Івано-Франківської Католицької школи св. Володимира та ЗОШ м. Вишневе, визначався духовними інтересами і потребами родин, дітей на ґрунті народознавства, ознайомлення з традиціями і звичаями українського народу. Клуб мав свій статут і план роботи на рік, який відповідав інтересам і бажанням членів клубу. Зустрічі у клубі відбувались двічі на чверть, що давало можливість добре підготуватись. У сценаріях заходів, які проводились клубом, широко використовувались народні пісні, казки, легенди, загадки, прислів'я, приказки, літературна спадщина українських

письменників, історія тощо. Силами клубу було підготовлено і проведено родинні свята: "Мій сімейний календар", "Роде наш святий", "Тепло батьківського дому", "Рідна бабуся і дідусь", "Відкриймо бабусину скриню", "Урок милосердя", "Вклонімося мамі до землі", "Тато, мама і я - дружна сім'я", "Вечір сімейних традицій" та ін.

Педагогами були проаналізовані можливості сімей, які брали участь у експериментальній роботі, на предмет створення гуртків на базі сімей (писанкарства, вишиванки, етнофлористики, традиційної української іграшки, пальчикового театру). Батьки, які досконало володіли народними ремеслами, із задоволенням працювали з дітьми, що виявили бажання опанувати необхідними творчими навичками. Заняття гуртків відбулися у невимушеній родинній атмосфері двічі на місяць, що зближувало і згуртовувало не лише дітей, а й батьків, які охоче брали участь у роботі таких родинних гуртків.

Свої вироби діти дарували батькам, близьким, друзям, що переконувало їх у значущості власної роботи для інших і для себе.

Біля 93,0% батьків зазначили, що залучення дітей до праці, на їхню думку, є важливим чинником і запорукою морального здоров'я дітей. Якщо в міських сім'ях дітей залучали до прибирання, догляду за домашніми тваринами, квітами, то в сільських сім'ях спектр доручень і обов'язків дітей був значно ширшим, тому й не дивно, що сільські діти значно краще знають і називають різноманітні землеробські знаряддя, можуть розказати і показати як ними користуватись, більш охоче виконують доручення.

Виховання дитини на сімейних традиціях є чудовою можливістю залучити її до таких морально-етичних цінностей як: любов до близьких, турбота за них, довіра, повага, взаємодопомога, взаємопідтримка, згуртованість, єдність, працелюбність тощо. Дослідження показало, що в сучасних сім'ях найпоширенішими сімейними традиціями є святкування днів народження членів сім'ї (15,2%); подружні ювілеї (12,8%); родини, христини (12,1%); весілля (9,2%); спілкування у родинному колі (8,9%); сімейне дозвілля (7,8%); спільна творча діяльність (6,8%); благодійна діяльність сім'ї (5,4%); туристичні і краєзнавчі походи (5,4%); заняття спортом (4,7%); виїзд на природу (4,1%); релігійні традиції (3,8%); народні традиції (3,2%); культ предків (1,1%). Надзвичайний вплив на дітей справляють спогади і розповіді старших членів сім'ї про минуле родини, життя родичів, яке пов'язане з життям країни. Такі спогади духовно збагачували дітей, робили їх причетними до спільної історії власного роду, який вони не тільки продовжуватимуть, а й прикрашатимуть, працюючи на благо України.



Батьки і педагоги вчили дітей не лише допомагати старшим, а й самотнім людям похилого віку, ветеранам війни, яких вони навідували, за їх дорученнями купували ліки чи продукти, допомагали у нескладній роботі. Так Аліна Р. поділилась своїми враженнями: "Я раніше боялась бабусю Ванду, а виявилось, що вона дуже хороша людина, яку спіткало велике горе: вона втратила своїх рідних. З тих пір живе спогадами. А спогади у неї світлі, і рідні були чудовими людьми. Вона мені багато розповідала. Раніше я думала, що вона нікого не любить, але це не так. Вона так на мене чекає. Її так цікавить моє шкільне життя. І пісень вона знає силу силенну. Поки я їй допомагаю, вона мені їх співає. А як піду - сумує. Шкода, що я раніше не знала, яка чудова людина - бабуся Ванда".

Отже, педагогічна взаємодія педагогів і батьків сприяла:

- формуванню і вдосконаленню у батьків педагогічних та етнопедагогічних знань, умінь і навичок;
- поліпшенню морально-психологічного клімату сім'ї через стимулювання батьків до самоосвіти і самовиховання;
- кращому розумінню специфіки молодшого шкільного віку;
- залученню батьків до формування морально-етичних цінностей у дітей засобами народознавства у позакласній роботі школи.

Таким чином, проведена робота з батьками та постійна взаємодія з ними у вихованні молодших школярів підтвердили правомірність і необхідність застосування народознавства у формуванні морально-етичних цінностей у дітей. Проведена вчителями початкової школи робота під керівництвом дисертанта сприяла ефективному вихованню дітей в сім'ї і школі.

### **Література:**

1. *Родинна педагогіка*: навчально-методичний посібник / (А.А. Марушкевич, В.Г.Постовий, Т.Ф.Алексєєнко та ін.) - К.: Видавець ПАРАПАН, 2002. - 216 с.
2. *Журба К.О.* Виховання духовної культури у підлітків: Методичні рекомендації. - К.: Інфодрук - 116 с.
3. *Качкан В.А.* Українське народознавство в іменах: Навчальний посібник .Ч.1 / За ред. А.З.Москаленко - К.: Либідь, 1994. - 336 с.
4. *Киричок В.А.* Гуманне ставлення до дитини: методологічний посібник (для вчителів). - К.: Інфодрук, 2004. - 132 с.
5. *Король О.В.* Методика викладання українського народознавства в школі: Навчально-методичний посібник. - К.: ІЗМН, 1998. - 368 с.
6. *Повалій Л.В.* Виховувати з любов'ю // Еврика. - 1999. - №1 (5). - С. 72-75.

7. *Повалій Л.В.* І перед нею помолюся... Батьківський авторитет у педагогіці українців. // Рідна школа. - 1997. - №9. - С. 12-14.

8. *Повалій Л.В.* Дев'ять заповідей батькам / Повалій Л.В., Журба К.О. // Журнал для батьків. - 1998. - №1. - С. 14-15.

9. *Романченко І.М.* Формування моральних потреб особистості молодшого школяра: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.пед. наук: спец.13.00.01 "Теорія та історія педагогіки" / Романченко І.М. - К., 1999. - 18 с.

10. *Салко В.В.* Формування морально-етичної культури молодших школярів у художньо-творчій дозвільній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.пед. наук: спец. 13.00.07 "Теорія і методика виховання" / Салко В.В. - К., 2000. - 19 с.

## **Спільна робота сім'ї і школи з гендерного виховання старшокласників**

Українське суспільство початку ХХІ ст. характеризується швидкими змінами, які зумовлюють необхідність перегляду низки проблем, що покладаються в основу спільної роботи сім'ї і школи, наповнення їх новим змістом відповідно до нових вимог і реалій. Одним з аспектів, що потребує посиленої уваги цих двох соціальних інститутів, є гендерне виховання дітей старшого шкільного віку.

Останнім часом проблеми гендерного виховання привертають підвищену увагу науковців (Н.Анікеєва, Л.Булатова, Т.Волкова, Т.Говорун, В.Кравець та ін.), які роблять спроби з'ясувати механізми виникнення статевих та гендерних ролей, стереотипів поведінки, що традиційно асоціюються з жіночою або чоловічою соціальною функцією. І хоча в сучасних наукових колах не існує єдиного підходу до визначення сутності поняття "гендерне виховання", всі відомі його трактування акцентують на необхідності формування в особистості з егалітарною свідомістю, вільної від гендерних стереотипів, відповідальної за свої взаємини в соціумі. Гендерне виховання - це цілеспрямований, організований і керований процес формування соціокультурних механізмів конструювання чоловічих і жіночих ролей, поведінки, діяльності та психологічних характеристик індивіда, що пропонуються суспільством залежно від його біологічної статі [2, с. 191].

Гендерне виховання здійснюється під впливом родини, освіти, засобів масової інформації, релігії, літератури, мистецтва, національних пріоритетів, правової і державної політики. Важлива роль з-поміж цих чинників належать школі і сім'ї як головним агентам цього процесу. Допмагаючи і доповнюючи один одного, ці соціальні інститути створюють систему, яка справляє вплив на формування та розвиток особистості цілеспрямовано і послідовно [1, с. 32].

Питання взаємодії школи та сім'ї у вихованні дітей набули ґрунтового висвітлення в працях українських і зарубіжних дослідників (Т.Алексєєнко, Н.Городнова, О.Докукіна, І.Дьоміна, Т.Кравченко, В.Постовий, І.Шалімова та ін.). Однак гендерний аспект не набув достатнього вивчення.

Ми розглядаємо означену взаємодію як вагомий засіб підготовки старшок-

ласників до сімейного життя у процесі гендерного виховання [4, с. 239]. Означена взаємодія може бути представлена у вигляді трикутника (див. рис. 1).



*Рис. 1. Взаємодії школи та сім'ї у вихованні дітей*

Виховна діяльність батьків і вчителів може бути успішною лише за умов набуття ними ролі союзників. Це забезпечує краще пізнання дитини, дає змогу побачити її у різних ситуаціях, а отже, стає передумовою адекватного сприйняття, розуміння юнаків і дівчат у гендерному вимірі, допомагає визначити простір їхнього розвитку, сприяє формуванню ціннісних орієнтацій як важливої складової підготовки до сімейного життя, подоланню негативних проявів у поведінці з представниками протилежної статі.

Грунтуючись на такому підході, ми визначили основні напрями роботи школи з сім'єю, до яких відносимо:

1. Співпрацю батьків та учителів з питань гендерного виховання.
2. Визначення шляхів удосконалення змісту та форм здійснення гендерного виховання.
3. Організацію роботи з підвищення педагогічної культури сімей, що базується на поєднанні форм і методів диференційованої групової та індивідуальної діяльності.
4. Виявлення та використання позитивного досвіду гендерного виховання старшокласників у сім'ї.

Основними формами реалізації наведених напрямів обрано нетрадиційні форми спілкування та діяльності, які сприяють становленню батьків як активних суб'єктів творчого педагогічного пошуку, глибокому усвідомленню ними проблем гендерного розвитку і виховання дітей.

Організуючи роботу з гендерного виховання, ми базувалася на наявних у педагогічній літературі рекомендаціях. До таких, зокрема, належать запропоновані К.Журбою [3] вимоги, дотримання яких має на меті підвищити ефективність співробітництва вчителя з батьками:

1. Зняття напруги, недовіри з боку батьків до педагогів, налагодження щирих, доброзичливих взаємин;
2. Забезпечення усвідомлення батьками необхідності підвищення власного педагогічного рівня, як важливого чинника гендерного виховання;
3. Цілеспрямоване підвищення рівня педагогічної культури батьків, розширення їхніх знань з проблем гендерного виховання дітей у сім'ї.
4. Залучення батьків до активної співпраці з педагогами, дітьми в плані гендерної освіти та виховання.

Реалізація цих вимог здійснювалася в процесі спеціально розроблених зазань, які мали на меті допомогти батькам зайняти активну педагогічну позицію стосовно гендерного виховання дітей, зорієнтувати їх у виховних проблемах, пов'язаних з віковими особливостями та визначенням способів подолання негативних проявів; переконати в необхідності піклування про розвиток почуттів і ставлень дитини до довкілля, готувати дітей до самостійного життя на основі вироблення у них гендерних якостей.

Завдяки тісній співпраці педагогічного колективу та сім'ї, батьки мали змогу навчитися:

- створювати довкілля, яке сприяло б ефективності навчально-виховного процесу;
- конструктивно спілкуватися зі своїми дітьми;
- змінювати і модифікувати свою поведінку залежно від ситуації;
- адекватно реагувати на складні життєві ситуації, пов'язані з дітьми.

Організацію просвітнього процесу з батьками, основного на гендерному підході, було покладено принципи взаємопідтримки, взаєморозуміння та взаємодопомоги, як основи довірливих стосунків між учителем та батьками. Під час проведення лекцій, бесід батькам пропонувалося висловити свою думку, запропонувати варіанти вирішення проблемних ситуацій, отримати відповіді на свої запитання, одержати кваліфіковану допомогу з питань гендерного виховання дітей та формування у них навичок культури гендерних відносин.

У роботі з батьками ми ставили такі завдання: допомогти батькам усвідомити значущість гендерного виховання; викликати інтерес до знань з питань гендеру, які необхідні в сімейному вихованні; сформувані вміння та навички використання набутих знань у практиці сімейних взаємин.

Під час лекцій, бесід батьки не залишалися пасивними слухачами, а залучалися до обговорення запропонованого їхній увазі змісту. Наприклад, у ході лекції на тему "Стосунки між батьками - основа сімейних взаємовідносин і їх роль у формуванні особистості" були поставлені такі запитання:

1. На чому ґрунтуються відносини між подружжям?

2. Які труднощі виникають у стосунках між чоловіком (жінкою) з дітьми у вашій сім'ї?

3. Чи є поведінка і взаємовідносини подружжя основним засобом сімейного виховання? Чи стосується це вашої сім'ї?

Як засвідчило проведене дослідження, популярністю серед батьків користуються практичні форми роботи, в процесі яких застосовуються різноманітні методи: диспути, зустрічі за "круглим столом", презентації матеріалів журналів та книг про гендерне виховання, читацькі конференції, рольові ігри, випуски тематичних газет (наприклад, "Я і моя сім'я"), прес-релізи ("Сучасні батьки й сучасні діти", "Один день із життя однієї сім'ї", "Чи знаємо ми один одного" та ін.), розробки індивідуальних рекомендацій з питань виховання юнаків і дівчат тощо. На практичних заняттях намагалися викликати у батьків інтерес до питань гендерного виховання дітей, показати складність і неоднозначність розвитку індивідуальностей різної статі, продемонструвати залежність формування рис мужності та жіночності у дітей від характеру виконання батьками традиційних гендерних ролей.

Про ступінь зацікавленості батьками цією проблемою можна судити за таким фактом: заняття намагалися відвідувати і батько, і мати.

Наведемо кілька прикладів практичних вправ, що пропонувалися батькам у процесі реалізації розробленої нами програми:

1. Запишіть п'ять якостей характеру, від найбільш до найменш значущих, якими можна було б чітко описати мужнього чоловіка. Це саме завдання виконайте стосовно жіночих якостей характеру. Проаналізуйте ці якості відповідно до себе, як чоловіка чи жінки. Порівняйте результати. Спробуйте визначити, які з цих якостей вам би хотілося сформувати у сина, доньки.

2. Спробуйте пригадати, коли ви вперше усвідомили свою статеву приналежність. Як ви до цього поставилися? Згадайте хлопчиків і дівчаток вашого дитинства, які максимально відповідали б вашим уявленням про типові хлопчачі й дівчачі прояви у зовнішності, поведінці, спілкуванні. Чи знали ви таких дітей?

3. Уявіть себе у шкільному класі з позиції вашого місця в ньому як дівчини (або хлопця). Що для вас особисто є найхарактернішим: бути як всі інші дів-

чата (або хлопці), не виділятися "серед своїх" чи відчувати себе найбільш яскравими представниками своєї статі?

4. Уявіть своє сімейне життя як кінострічку. Які кадри ви хотіли б вирізати, а які залишити? Які негативні моменти життя вплинули на становлення індивідуальних рис характеру ваших дітей. Проаналізуйте події, які вам приємно згадати. Які з цих подій, позитивно чи негативно забарвлені, більшою мірою вплинули на становлення гендерної культури, поведінки ваших дітей?

Використання такого підходу засвідчило, що він дозволяє глибше вивчити сім'ю, утвердити почуття взаємодовіри, взаєморозуміння та взаємоповаги між її членами.

При організації і проведенні практичних занять з батьками нами було виявлено, що підвищену цікавість у них викликає робота з проблемними педагогічними ситуаціями, наприклад, такого типу: "Вам повідомили, що ваш син грубо, зневажливо ставиться до дівчат, до людей похилого віку. Яка буде ваша - матері (батька) - реакція на таку поведінку сина?".

Введення у роботу з батьками педагогічних ситуацій передбачало досягнення конкретної мети, яка формулювалася залежно від завдань того чи іншого заняття.

Обговорення педагогічних ситуацій часто поєднувалося з методом дискусії, що давало змогу підтвердити обрані позиції під час обговорення певних життєвих фактів.

Так, при проведенні заняття на тему "Роль сім'ї в утвердженні принципів вселюдської моралі, взаємоповаги, взаєморозуміння, взаємодопомоги" на початковому етапі роботи були обговорені дискусійні питання, а в подальшій роботі - педагогічні ситуації.

Позитивні результати давали рольові ігри. Застосування цієї форми роботи, особливо на початкових етапах, вимагало додаткових зусиль для зацікавлення та забезпечення активної участі батьків.

Як приклад, наведемо кілька проблем, які були покладені в основу рольових ігор, що пропонувалися батькам для програвання:

1. Мати доручила дочці помити посуд і прибрати на кухні. Ввечері, прийшовши додому, побачила, що цю роботу виконує батько.

2. Батько разом з дітьми планує свій відпочинок у вихідні дні. Мати відмовляється брати участь у сімейному відпочинку, посилаючись на велику зайнятість домашніми справами.

3. Батько обурюється: "Мій син так ставиться до цієї дівчини, як я в житті

до дружини не ставився! Пальто їй подає і знімає при всіх, сумку за нею носить, будь-яку працю намагається їй полегшити". Що можна відповісти цьому батькові? Про що говорить поведінка сина?

Співпраця педагогічного колективу школи та батьків передбачала поєднання колективних та індивідуальних форм роботи.

Індивідуальна робота з батьками дозволила уважно вивчити їх індивідуальні особливості, педагогічні можливості, здійснювати цілеспрямований вплив на процес самовдосконалення та самовиховання батьків і учнів; виявити об'єктивні причини помилок виховання дітей у сім'ї.

В організації індивідуального підходу в роботі з батьками пропонувалося дотримуватися конкретних рекомендацій:

- психологічно готувати батьків до зустрічі з педагогами;
- ніколи не починати розмову про негативні фактори поведінки і навчання дитини, а обов'язково підкреслювати позитивні моменти її особистості;
- уважно, терпляче вислуховувати всі сумніви, зауваження, заперечення батьків;
- відзначати позитивні зрушення у вихованні дитини, тактовно вказувати на помилки, давати обґрунтовані поради з різних проблем;
- зміцнювати віру батьків в ефективність виховання за умови взаємодії сім'ї і школи.

Групові форми роботи включали загальношкільні та класні збори, організацію тематичних виставок, вечорів, конференцій тощо, проблематика яких стосувалася культури гендерних відносин старшокласників у тісному поєднанні з їхньою підготовкою до подальшого дорослого життя.

Використання цих форм роботи сприяло не тільки вдосконаленню педагогічної культури батьків, а й надало можливості створити сприятливі умови для сімейного гендерного виховання юнаків і дівчат.

Значне місце в роботі відводилося рекомендаціям стосовно педагогічної самоосвіти батьків, завданням практичного змісту, що сприяло освоєнню батьками прийомів виховного впливу на дітей. Такі форми роботи допомогли:

- підібрати для батьків відповідну педагогічну і психологічну літературу з проблем гендерного виховання, з питань підготовки дітей старшого шкільного віку до сімейного життя;
- звернути увагу батьків на необхідність спостерігати за власними відносинами в сім'ї та відносинами дітей, аналізувати їх з точки зору гендерного підходу;
- спрямувати батьків на створення в сім'ях ситуацій, які б вимагали гендер-



ного підходу до їх вирішення.

Цікавими і корисними формами роботи з батьками старшокласників у контексті активізації діяльності сім'ї у гендерному вихованні були заняття, теми яких пропонували самі учні. У підготовці цих занять нами використувалися матеріали, отримані під час факультативних занять та виховних годин.

Так, наприклад, знайомлячи дорослих членів сімей з учнівськими прес-релізами ("Батьки очима дітей", "Яку сім'ю створюю я?", "Я і моя майбутня сім'я", "Лист майбутньому синові", "Заповіді для майбутньої доньки"), пропонували їм висловити свою думку з приводу прослуханого. Кваліфікована підтримка педагогів пробуджувала в батьків інтерес до проблеми гендерного виховання та гендерних відносин між статями.

Як показали проведені нами опитування, 64,3% батьків зацікавилися питаннями гендерного виховання в сім'ї і хотіли б отримати змістовні знання про засоби його ефективного втілення в сім'ї [5].

Проведена нами робота з підвищення ефективності гендерного виховання старшокласників у взаємодії сім'ї і школи, результати заключних зрізів дають підстави для таких висновків:

1. Сім'я і школа - важливі чинники гендерного становлення дітей старшого шкільного віку. Ефективність їхньої діяльності підвищується за умов тісної співпраці вчителів і батьків у цьому плані.

2. Одним з важливих напрямів такої взаємодії у контексті досліджуваної нами проблеми є робота школи з батьками старшокласників, що ґрунтується на засадах взаємоповаги, взаємної зацікавленості, взаємопідтримки. Залучення батьків до занять сприяє розширенню їхніх знань з педагогіки та психології, набуттю навичок спілкування з дітьми.

3. Підвищення ефективності такої роботи забезпечується завдяки використанню комплексу різноманітних форм і методів роботи, вагома частка з-поміж яких має належати активним та інтерактивним їх різновидам.

Такий підхід до вирішення поставлених завдань забезпечує формування і розвиток особистісних якостей старшокласників, свідоме засвоєння ними знань і вмінь гендерної поведінки, їх активне використання в повсякденному житті.

**Література:**

1. *Городнюва Н.* Гендерний розвиток особистості. - К.: "Шкільний світ", 2008. - 128 с.
2. *Гендерний* розвиток у суспільстві: (конспекти лекцій). - К.: ПЦ "Фоліант", 2004. - 351 с.
3. *Журба К.О.* Виховання духовності у підлітків в сучасній українській сім'ї і школі: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. - К., 2000. - 259 с.
4. *Партнерство* школи та сім'ї - в ім'я розвитку творчої і соціально-активної особистості // *Учнівське самоврядування в системі освіти Києва* / Г.Ковганич, Л.Несторенко, Н.Савченко. - К.: Ін-т громадянського суп-ва. - 2000. - С. 239-261.
5. *Яценко Л.В.* Гендерна освіта і виховання в сучасній середній школі // *Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 11-13 грудня 2003 р.)*. - К.: ПЦ "Фоліант", 2003. - С. 154-159.

## Діагностика сучасної практики виховання мовленнєвого етикету в молодших школярів у сім'ї

Виховання мовленнєвого етикету в дітей молодшого шкільного віку як передумови активного входження у культурний соціум, встановлення різнорівневих, позитивно спрямованих взаємин з оточенням є провідною функцією сім'ї, школи і суспільства в цілому, тобто того соціального середовища, яке активно впливає на розвиток мовленнєвих здібностей, ціннісних орієнтацій молодших школярів у процесі комунікації.

Аспекти сімейного виховання мовленнєвого етикету в дітей розглянули О.Бобир, С.Богдан, Н.Бугай, Л.Васильєва-Гангнус, Л.Уманська, О.Савченко, І.Синиця, В.Шеломенцев та ін.

Успішність і результативність виховання цієї мовленнєвоетикетної якості дітей молодшого шкільного віку, на думку дослідників, залежить від урахування вікових і особистісних рис, базових потреб дітей цього періоду розвитку, рівня володіння суб'єктами виховання педагогічною і загальною культурою, навичками мовленнєвої комунікації, а також від чітко визначеної, взаємопов'язаної роботи всіх виховних інститутів.

З метою вивчення й аналізу сучасної практики виховання мовленнєвого етикету в дітей молодшого шкільного віку в умовах сім'ї, рівня педагогічної підготовки батьків до виховання цієї особистісної якості дітей, було проведено констатувальний експеримент, у якому взяло участь 248 батьків.

Для досягнення поставленої мети, розв'язання завдань, окреслених у методі дослідження, застосовувалися такі психолого-педагогічні методи, як спостереження, бесіди, анкетування, моделювання проблемних ситуацій, доцільність використання яких зазначена у діагностичній програмі.

Анкетування ставило за мету з'ясувати думку батьків про те, які якості (із запропонованих) варто насамперед виховувати у дітей; чи має істотну значущість у родинному колі процес виховання ввічливого мовлення молодшого школяра; які риси притаманні дитині, що володіє нормами і правилами мовленнєвого етикету. Цей етап дослідження передбачав також визначити рівень розуміння батьками значення функціонування мовленнєвих етикетних формул у спілкуванні; з'ясувати методи і засоби, якими вони користуються у сво-

ій практиці виховання мовленнєвого етикету в дітей в умовах сім'ї.

Аналіз відповідей батьків на запитання: "Які з перелічених якостей, на Вашу думку, варто насамперед виховувати в дітей у сім'ї?" дав підстави для висновку, що виховні впливи сучасних батьків у процесі формування особистості дітей молодшого шкільного віку спрямовані передусім на виховання у них трудових якостей (працьовитості - 129 батьків / 52%); морально-етичних якостей (чесність, порядність і відвертість - 117 батьків / 47,2%); соціально-психологічних якостей (незалежність, самостійність, впевненість у собі - 105 батьків / 42,3%). Нижчі щаблі в ієрархії особистісних якостей, які безпосередньо прищеплюються і виховуються у дітей в умовах сім'ї, займають, на жаль, такі важливі якості, як звички здорового способу життя (103 батьків / 41,5%); духовність і моральність (92 батьків / 37,1%); уміння ввічливо спілкуватися (91 батьків / 36,7%); національно-патріотичне виховання (любов до Батьківщини - 49 батьків / 19,8%, обізнаність з національними звичаями і традиціями - 48 батьків / 19,4%) тощо. На думку 7 батьків (2,8%), тільки виховання в сукупності зазначених рис у дитини молодшого шкільного віку може забезпечити її різнобічний і гармонійний розвиток.

Низький відсоток вибору батьками серед зазначених якостей уміння ввічливо спілкуватися - 36,7% свідчить про недостатню увагу батьків до вироблення у дітей молодшого шкільного віку звички виконувати правила мовленнєвого етикету під час спілкування, культури поведінки в цілому. Це ще раз переконує у нагальній потребі розробити напрями діяльності батьків у вихованні дитячої особистості, здатної спілкуватися з іншими людьми на мовленнєво-культурних засадах.

З-поміж рис, притаманних дитині молодшого шкільного віку, яка володіє нормами і правилами мовленнєвого етикету, більшість батьків (179 осіб / 72,2%) назвали ввічливість (чемність, привітність, вихованість, уважність, тактовність, повага, толерантність, доброзичливість); (17 осіб / 6,8%) акцентувало увагу на мовному аспекті (знання мови, не вживання ненормативної лексики) поняття "мовленнєвий етикет"; (21 особа / 8,5%) помилково вважають, що такі риси дитини, як упевненість у собі, слухняність, любов до Батьківщини і тварин, акуратність зовнішнього вигляду, свідчать, що молодший школяр володіє основами мовленнєвого етикету, а (31 особа / 12,5%) взагалі не відповіли на це запитання.

Таким чином, здобуті результати свідчать про нечітке, фрагментарне розуміння батьками сутності поняття "мовленнєвий етикет дітей молодшого шкільного віку" (а подекуди і повне нерозуміння), оскільки вони вицленову-

ють окремі його аспекти, а не розглядають їх у сукупності, як невід'ємні складові поняття.

На запитання: "Якого значення Ви надаєте функціонуванню мовленнєвих етикетних формул у спілкуванні?" 202 батьків (81,5%) відповіли, що це невід'ємна складова спілкування як у сім'ї, так і поза нею; 39 батьків (15,7%) вважають, що це тільки обов'язковий мовленнєвий атрибут спілкування на роботі, у школі; 7 батьків (2,8%) не надають особливого значення функціонуванню мовленнєвих етикетних формул у спілкуванні.

Таким чином, можна зробити висновок, що більшість батьків усвідомлюють і розуміють значущість функціонування мовленнєвих етикетних формул в усіх сферах життя; незначний відсоток батьків (39 осіб / 15,7%) , так би мовити, ввічливі "на показ", оскільки вживають етикетні фрази і лексеми диференційовано, вважаючи, що у сімейному спілкуванні вони не є обов'язковими; деяким батькам притаманна своєрідна емоційна індиферентність сприймання й усвідомлення значущості етикетних мовленнєвих знань і вмінь у щоденному спілкуванні.

Сімейне виховання дитини молодшого шкільного віку відбувається за допомогою різних методів і засобів. За визначенням М.Стельмаховича, сімейне виховання - це "способи, за допомогою яких здійснюється цілеспрямований педагогічний вплив батьків на свідомість і поведінку дітей, на збагачення їх життєвим досвідом" [2, с. 31].

Отже, для того, щоб молодші школярі були ввічливими у спілкуванні з будь-якими співрозмовниками, 68 батьків (27,4%) особистим прикладом демонструють зразкову мовленнєву поведінку; 56 батьків (22,5%) надають перевагу виховним бесідам; 13 батьків (5,3%) ефективним методом вважають читання разом з дитиною спеціальної навчально-практичної літератури, художніх творів, перегляд мульти- і кінофільмів з наступним аналізом мовленнєвої поведінки героїв; роз'ясненнями і настановами ввічливу поведінку під час спілкування виховують 10 батьків (4%); 7 батьків (2,8%) на конкретних і уявних життєвих прикладах займаються з дітьми вправлінням у мовленнєвій етикетній поведінці; 5 батьків (2%) вважають, що під час спілкування дитини з будь-яким комунікантом потрібно постійно контролювати її стиль спілкування; 5 батьків (2%) корегують і збагачують лексичний запас слів ввічливості дитини молодшого шкільного віку; однозначні відповіді "вчу" і "навчаю" дали 25 батьків (10,1%); 22 батьків (8,8%) у цілому не розуміють сутності понять "виховні методи і засоби"; 37 батьків (15%) взагалі не відповіли на це запитання.

Таким чином, здобуті результати засвідчують необхідність актуалізації педагогічної просвіти батьків з окресленої проблеми.

З метою здобуття об'єктивних даних про способи, за допомогою яких здійснюється процес виховання мовленнєвої етики у молодших школярів, батькам було запропоновано 3 проблемні ситуації та можливі варіанти їхніх дій у кожній з них.

Результати свідчать, що у ситуації, коли батьки разом з дитиною стануть свідками ненормативної мовленнєвої поведінки дорослої людини, 164 (66,1%) з них відверто скажуть дитині, що обурені цим вчинком, проте, можливо, у цієї людини були якісь причини висловитися саме так, тому ми не можемо засуджувати її. Отже, батьки засуджують і водночас виправдовують антиетикетні висловлювання дорослої людини, таким чином дозволяють дитині зробити висновок, що коли вони чимось роздратовані, не в настрої, погано почуваються, то можуть дозволити собі порушити норми і правила мовленнєвого етикету. Намагатимуться відвернути увагу дитини 75 (30,3%) батьків; не нададуть цьому значення 4 (1,6%) батьків - поводячись таким чином, батьки недооцінюють антивиховний вплив негативних прикладів ненормативної мовленнєвої поведінки на формування у дитини відповідного стилю поведінки і спілкування. У таких випадках, на нашу думку, діти молодшого шкільного віку інтуїтивно потребують від батьків певних оцінних коментарів щодо можливих причин уживання дорослою людиною антиетикетних вербальних і невербальних засобів мовлення, які дитина усвідомила як "мовленнєві табу", оскільки вони можуть перейти до активного мовленнєвого вжитку дитини. Тільки 5 (2%) батьків скажуть дитині, що обурені таким вчинком і додадуть, що це реальний життєвий приклад невихованості, що за будь-яких обставин так не можна поводитися під час спілкування.

В аналогічній щодо попередньої ситуації батьки, випадково почувши, як товариш чи подруга їхньої дитини під час розмови вжив (вжила) образливі прізвиська, ущипливі зауваження, нецензурні вирази, 223 (89,9%) батьків скажуть, що таким чином він (вона) хоче самоствердитися, але це - ознака невихованості. Більшість батьків (89,9%) захочуть, щоб їхня дитина сама зрозуміла, як це огидно і допомогла зрозуміти це своєму товаришеві. Така розбіжність у показниках (66,1% і 89,9%) у двох зазначених виховних ситуаціях дозволяє зробити висновок про диференціальну реакцію батьків на порушення мовленнєвих етикетних норм і правил різновіковими комунікантами, що негативно впливає на формування об'єктивного сприйняття молодшими школярами соціальної значущості мовленнєвих етикетних форм як важливого ре-

гулятора процесу спілкування. У цій проблемній ситуації 15 (6%) батьків обрали метод зіставлення (протиставлення), своєрідного запобігання перед дитиною: "Твій друг (твоя подруга) - поганий (-а), а ти в мене чемна дитина, ти ж не будеш так робити?". Такий варіант дій батьків, безсумнівно, допомагає тій чи іншій дитині зробити висновок про ненормативність мовленнєвої поведінки свого друга (своєї подруги), а для допитливої дитини залишає відкритим питання: "чому?". У цій ситуації потрібно також взяти до уваги і те, якщо молодший школяр не усвідомлює на особистісному рівні, чому так не можна робити, або "порушник" настанов мовленнєвого етикету є найкращим його товаришем чи подругою, користується авторитетом у шкільному колективі - він у такому разі виступає прикладом мовленнєвої поведінки для нього. Незначна кількість батьків 10 (4,1%) застосує такий поширений метод сімейного впливу, як заборона: "Не смій з ним (нею) знатися. І щоб я від тебе нічого подібного не чула!" На нашу думку, така категорична заборона має обов'язково поєднуватися з переконаннями, щоб дитина усвідомила її причини та необхідність, зрозуміла наслідки її невиконання.

У ситуації, коли батькам зауважили, що їхня дитина нечемна, 187 (75,4%) батьків з'ясують причину такого прояву неввічливості. З'ясування причин порушення норм і правил мовленнєвого етикету, а потім пояснення їх значущості є найбільш доступним методом сімейного виховання, за допомогою якого дитині розкривають норми спілкувальної поведінки, взаємостосунків між людьми тощо. Нагримують на дітей 57 батьків (23%), оскільки не раз робили їм зауваження про те, що потрібно бути чемними з усіма. За допомогою такого вербального покарання батьки демонструють молодшим школярам своє засудження вчинків або мотивів їхньої поведінки, проте його застосування вимагає від дорослого педагогічного такту й обережності, з'ясування причин такої поведінки, оскільки діти лише в окремих випадках свідомо й навмисно порушують усталені правила мовленнєвого етикету. Як правило, така ненормативна поведінка чи поодинокі її порушення зумовлені недостатністю знань про норми співжиття у соціумі, частковою сформованістю моральних уявлень, відсутністю життєвого досвіду, психічними розладами, особистісними причинами, а інколи спровоковані самими батьками. Щодо останнього чинника, що мотивує неввічливу мовленнєву поведінку дітей, 4 (1,6%) батьків схвалюють такі прояви неввічливої поведінки дітей стосовно інших людей, бо самі з тих чи інших причин бувають нечемними або псевдочемними з оточуючими (я сама "крізь зуби" вітаюсь із нею).

Аналіз і узагальнення відповідей батьків на запитання анкети, діагностичні

бесіди з ними, цілеспрямовані спостереження свідчать про різний виховний потенціал батьків. Здобуті результати дають нам підстави визначити 4 рівні педагогічної підготовки батьків до виховання мовленнєвого етикету в дітей молодшого шкільного віку: високий, достатній, фрагментарно нестабільний, низький.

Високий рівень (63 / 25,4%): батьки, які відповідально, серйозно ставляться до виховання мовленнєвого етикету як показника культури спілкування дитини; з педагогічною майстерністю застосовують методи і прийоми виховання, головним з яких є особистий приклад етикетної мовленнєвої поведінки, виховні бесіди; у спілкуванні з дитиною і між собою дотримуються норм культури української мови, правил мовленнєвого етикету. Представники цього рівня активно взаємодіють з учителями у вирішенні актуальних питань навчання і виховання дітей молодшого шкільного віку.

Середній рівень (75 / 30,3%): батьки обізнані з моральними нормами спілкування, розуміють суспільну й особистісну важливість оволодіння дітьми правилами мовленнєвого етикету. Застосовують для цього різноманітні форми та методи, що ґрунтуються на засадах взаєморозуміння, такту. Водночас у таких сім'ях батьки, як правило, ідеалізують мовленнєву поведінку дитини, неадекватно реагують на зауваження вчителів щодо порушень їхніми дітьми норм і правил мовленнєвого етикету, або навпаки, різко засуджують прояви антиетикету у мовленні, дають настанови і посилюють контроль за спілкувальною поведінкою дитини.

Фрагментарно нестабільний (86 / 34,6%): батьки нечітко розуміють важливість і необхідність виховання мовленнєвого етикету. Проте через незнання або недооцінку закономірностей процесу виховання цієї особистісної якості педагогічні дії батьків стихійні, безсистемні, непослідовні. У сімейному спілкуванні переважає авторитарний стиль, система "овленнєвих табу", однак на практиці, залежно від своїх звичок, рис характеру, настрою, батьки не завжди дотримуються норм і правил ввічливості, культури мовлення в цілому. Вони, як правило, поверхово ставляться до вимог і рекомендацій школи, зазвичай намагаються скористатися порадами педагога, але через кілька днів забувають про них.

Низький рівень (24 / 9,7%): батьки не усвідомлюють необхідності виховання мовленнєвого етикету в дітей молодшого шкільного віку як універсального способу соціальної регуляції, вважаючи, що у сімейному спілкуванні немає необхідності дотримуватися правил ввічливості. Для таких сімей, як правило, характерним є незадовільний стан виховання дитини в цілому - вияв байдужості або агресії. Батьки не володіють необхідним мінімумом культури мов-



лення, педагогічних знань про методи і засоби виховання мовленнєвого етикету, тому їхніми основними методами є: власні неетикетні приклади комунікабельної поведінки, грубі покарання, заборони. У таких сім'ях наявний дефіцит міжособистісної комунікації; під час спілкування з дитиною і між собою в її присутності одні батьки епізодично дотримуються норм і правил мовленнєвого етикету, інші - неввічливі і нетактовні. Такі батьки, зазвичай, перекладають на школу відповідальність за процес і результати виховання; взаємодія з учителем має форму односторонніх вимог, претензій.

Таке дослідження виховного потенціалу батьків в окресленій педагогічній площині дало можливість з'ясувати відповідність між педагогічною підготовкою батьків до виховання в дітей молодшого шкільного віку мовленнєвого етикету і рівнем вихованості в них цього особистісного утворення. Порівняльний аналіз засвідчив розбіжність між впливом сімейного виховання і реальним станом сформованості етикетних мовленнєвих знань, умінь і навичок у дітей молодшого шкільного віку.

На основі здобутих емпіричних даних про стан сучасної практики виховання мовленнєвого етикету в дітей молодшого шкільного віку в умовах сім'ї можна зробити висновок, що більшість батьків обізнані з основними нормами і правилами мовленнєвого етикету, у своїх сім'ях сповідують певні моральні ідеали, які вони не тільки прагнуть передати своїм дітям, а й застосовують для цього різні форми та методи, проте, як правило, не мають відповідних знань та умінь, які б дозволили ці методи застосовувати у сімейній практиці виховання, потребують методичних рекомендацій і розробки напрямів діяльності у продуктивному вирішенні цієї важливої соціально-педагогічної проблеми.

### **Література:**

1. *Образцов П.И.* Методы и методология психолого-педагогического исследования. - СПб.: Питер, 2004.
2. *Стельмахович М.Г.* Родинна педагогіка. - К., 1997.

## Концептуальні підходи до проблеми профілактики насилля в сучасній сім'ї

Кожне нове покоління намагається вирішити ті складні й актуальні проблеми, які не вирішили їх батьки, усі попередні покоління. До таких проблем належить і проблема насильства однієї людини над іншою, чи соціальної, етнічної групи людей над іншими людьми, які не належать до цієї групи.

З одного боку, насильство розглядається як "...вольова діяльність об'єкта, держави по відношенню до об'єкта, нації, соціальної групи, індивідів з метою досягнення своїх інтересів" [1, с. 13]. З іншого боку, ненасильство визначається як "діяльність індивіда, здійснювана з метою реалізації його інтересів, які в основній об'єктивній необхідності суспільного розвитку збігаються з інтересами індивіда чи груп" [2, с.13].

В суспільстві основними причинами породження насильства є незрозуміння людьми свого високого духовного призначення та невміння знайти способи порозуміння, дійти спільного погляду на умови життя і взаємовідносин як матеріально-побутового, так і морально-етичного, духовно-культурного характеру, неадекватною самооцінкою особистості, її завищеним рівнем вимог до суспільства та окремих людей, батьків, родичів, педагогів, психологічними особливостями індивідів.

Звичайно, в педагогіці і психології виховання є значні теоретичні й методичні напрацювання, та вони мало чим можуть зарадити у справі виховання, якщо не узгоджуються з вирішенням соціальних проблем буття української сім'ї, суспільства, якщо не вирішуються проблеми філософії й ідеології виховання, визначення виховних пріоритетів і місця особистості в боротьбі за їх здійснення.

Сучасна політика української держави обґрунтовує парадигму педагогіки сімейного виховання, яка має ввібрати все краще з минулого, трансформувати його в сьогодення і майбутнє з тим, щоб формування особистості найповніше враховувало вимоги життя нинішньої доби і діяльності людини (Національні програми "Освіта" (Україна ХХІ ст.), "Планування сім'ї", "Репродуктивне здоров'я", "Діти України", "Українська родина", Національна Доктрина "Освіта ХХІ століття", Державна програма підтримки сім'ї на період до 2010 року та ін.).

Відзначаючи поворот українського суспільства до гуманних, доброзичливих взаємовідносин між людьми незалежно від їх расового, етнічного походження, віросповідання та ін, водночас, помітним є широкий слід негараздів історичного минулого та проблем, породжених сьогоднішнім.

Глибокий соціально-педагогічний аналіз взаємовідносин у сучасній українській сім'ї дозволяє виокремити серед найбільш актуальних питань - проблему насильства у всіх її виявах, зокрема:

- насильство чоловіка над дружиною та дітьми;
- насильство дружини над чоловіком та дітьми;
- насильство дітей над батьками;
- насильство внутрісімейне, як одна з жорстоких і потворних форм взаємовідносин між батьками і дітьми, іншими членами родини;
- насильство сім'ї в ставленні одне до одного та до позасімейного соціуму [7-9].

В минулому, радянському суспільстві, насильство в сім'ї хоч і вживалося в кримінально-правових документах філософами, педагогами і психологами але, як правило, було питанням "закритим". Вважалося, що у соціалістичному суспільстві немає соціального підґрунтя для насильства людини над людиною. Пріоритетами захисту в кримінально-правовій доктрині СРСР насильство в сім'ї не могло стати ні педагогічною, ні психологічною проблемою, оскільки це місце займали державні інтереси та державна власність, комуністична мораль.

Орієнтація України на нові європейські гуманістичні цінності зумовила визнання українською державою такого важливого міжнародного документу як Декларація "Про викорінення насильства щодо жінок". В ньому деталізуються та визначаються форми насильства (сексуальне, психологічне, економічне, моральне, фізичне, нанесення жінкам збитку в т.ч. побиття, катування, убивство). Статеве насильство визначається як статевий акт, що здійснюється всупереч бажанню жінки й може мати різні форми: від пов'язаних сексуальних домагань, аж до зґвалтування або інцесту.

То ж цілком закономірно, що в Україні був прийнятий відповідний Закон України "Про запобігання насильства в родині". В ньому вказується, що фізичним насильством є "навмисне нанесення одним членом родини іншому члену родини побоїв, тілесних ушкоджень, навмисне позбавлення волі, життя, їжі, одягу й інших нормальних умов проживання, привести до смерті потраждалого/лої, викликати порушення фізичного й психічного здоров'я, завдати шкоди його/її честі й достоїнства" (Закон України "Про запобігання на-

сильства в родині". 15 листопада 2001 року № 2789-III).

Отже, виходячи з аналізу цих надзвичайно важливих документів, відзначаємо, що проблема насильства-ненасильства, самого феномену насильства перебуває в центрі уваги різноманітних наук - філософії, соціології, кримінології, моралі, етики, педагогіки, психології та історії.

Вважаємо доцільним зосередити увагу на історико-педагогічних та соціальних засобах профілактики насилля в сучасній українській сім'ї. Умови, в яких перебуває нині українська родина визначають не тільки її соціальний і моральний статус у суспільстві, потреби й можливості у стратегіях розвитку, освіти, культури, духовності, вони детермінують способи їх реалізації й більш ранню соціалізацію дітей, тобто як умовне, так і безумовне засвоєння і дотримання ними спочатку в родині, а потім у навчально-виховних закладах, ближчому і дальшому суспільному оточенні системи морально-етичних цінностей у формі знань і норм соціального досвіду, соціальних якостей і ролей особистості та набуття нею зразків і психологічних механізмів поведінки, адаптації в полісоціумі України в т.ч. поведінки і ставлення, щодо насильства-ненасильства у взаємовідносинах батьків і дітей інших членів родинного мікросоціуму.

Виховання дітей у сучасній українській сім'ї є процесом, що об'єктивно детермінується соціальним становищем як кожної конкретної сім'ї, так і сукупності сімей, як соціального інституту, що керується і спрямовується у своєму розвитку законодавством країни та морально-правовими й етичними нормами і традиціями суспільства, потребами сім'ї та особистості.

Водночас динамізм і варіативність життєдіяльності сучасної сім'ї зумовлюють і особливе становище дитини, її розвиток і виховання, що в свою чергу забезпечується чи не забезпечується конкретними соціально-педагогічними умовами, змістом і психолого-особистісними та етноментальними якостями учасників виховного процесу - батьків і дітей, особливостями їх взаємодії, історичними традиціями та сучасними чинниками збудження насильства в сім'ї.

У сучасних умовах розвитку українського полісоціуму суспільства родина відображає його різноманітні відносини - економічні, політичні, етноментальні, загальнонаціональні, психологічні, педагогічні, моральні, етичні, духовні та ін. Спосіб виробництва, в якому формується і розвивається сучасна сім'я, має величезний вплив на моральні норми й принципи її взаємин з навколишнім соціальним середовищем, удосконалення сімейно-побутових відносин, економічну незалежність членів сім'ї, етнічну самоідентифікацію, створення можливостей для духовного розвитку кожного.

В кризових умовах сім'я стає чи не єдиною ланкою, здатною витримати

психологічні, економічні і соціальні переважанні, забезпечуючи при цьому етико-психологічну і духовну підтримку дитині. Ця підтримка є своєрідним психолого-педагогічним захистом, профілактикою насилля в сім'ї. В тому випадку, коли батьки мають достатньо високий рівень педагогічної культури виховання дітей, ризики насилля в сім'ї зменшуються. Таким чином, високий рівень педагогічної культури батьків є однією з найважливіших педагогічних засад профілактики насилля в сім'ї. Найважливішим завданням сім'ї в умовах боротьби за виживання є акумуляція та захист гуманних, моральних, родинних цінностей, формування громадянської та національної свідомості людини, її природне прагнення до реалізації своїх можливостей в певній галузі діяльності, у розвитку й вихованні особистості дитини.

Цінність різноманітної творчої продуктивної гуманістичної діяльності особистості як батьків, так і дітей завжди є ефективним профілактичним засобом проти насилля, агресії, жорстокості, злочинності та усіх інших негативних проявів у поведінці батьків і дітей [3-6].

Зміни, які відбуваються в суспільстві, з одного боку, сприяють саморозкриттю, самовираженню і самостверженню особистості, з іншого - висвітлюють дефіцит добра і милосердя в стосунках між людьми, в тому числі - між членами родини, труднощі сімейного виховання, зокрема - педагогічні проблеми, в основі яких недостатньо сформований рівень педагогічної культури батьків та духовної культури суспільства в цілому і сучасної сім'ї в тому числі.

Внаслідок цього у сім'ї формується дисгармонія взаємовідносин батьків і дітей інших членів родини, що часто переростає в насилство й інші потворні прояви поведінки. Профілактика насилства в таких умовах потребує тривалого часу, зміни соціально-педагогічних умов буття сім'ї, переоцінки смислу життя кожної особистості, зміни поведінки, визначення гуманістичних ідеалів кожного із членів родини, або хоч декотрих із них і зумовлюються психологічними психоактиваторами виховного процесу в соціумі і сім'ї.

Задовольняючи особисту потребу в батьківських та материнських почуттях, контактах з дітьми, їх вихованні і відтворенні себе в них, батьки виконують виховну функцію сім'ї. Як правило, життя батьків є для дітей першим соціальним орієнтиром, зразком форм і змісту поведінки та людських взаємин. Однак, сучасна сім'я не використовує повною мірою свій виховний потенціал. У виконанні виховної функції вона залежна від багатьох чинників економічного та суспільного життя, педагогічної діяльності загальноосвітніх закладів, у яких навчаються і виховуються діти, і з якими вона безпосередньо та опосередковано пов'язана. Цей вплив у сучасних умовах характеризується як

позитивними, так і негативними тенденціями. В цілому, виконання виховної функції батьками в сучасній сім'ї детерміноване внутрішніми і зовнішніми факторами.

Взаємозв'язок внутрішніх і зовнішніх факторів морально-духовного, гуманістичного розвитку взаємовідносин в сім'ї відображають тенденції, егоїстичного і вселюдського в становленні кожної конкретної особистості сім'ї (батьки, діти, бабусі і дідусі, інші члени сім'ї). Там де переважають домінанти егоїстичного "Я" найчастіше з'являється проблема насильства, відбувається примусовий (насильницький) акт контролю одного члена сім'ї над іншим, реальна дія або погроза фізичної, психічної, сексуальної образи та застосування сили в підпорядкуванні особистості скривдженого кривднику.

Домінування у XX і XXI ст. матеріалістичних ідей, глобалізму, прагматизму і технократії призвели до великих суспільних потрясінь - двох світових воєн та багатьох локальних, регіональних, міждержавних і міжнаціональних воєн і конфліктів, що негативно позначилося на фізичному і духовному здоров'ї людей, міцності родини. Ігнорування духовного начала людського буття, прагнення матеріальних благ і багатств значною мірою негативно вплинуло і на саму сім'ю, яка із духовного, а вже за тим і соціально-економічного об'єднання людей, все більше набувала формальних ознак співжиття чоловіка і жінки. Саме тому початок XXI ст. потребує глибокого осмислення історико-педагогічного досвіду суспільного життя, визначення змісту, методів формування і виховання людини третього тисячоліття, її ціннісних гуманістичних пріоритетів, які забезпечували б певною мірою гармонізацію духовного і матеріального, національного, вселюдського, суспільного, державного, сімейного виховання та гуманістичного розвитку дітей і молоді, зменшували ризики насильства в сім'ї.

Концептуальні позиції щодо вирішення проблеми профілактики насилля проти дітей у сучасній сім'ї спонукають до вибору сукупності форм, методів і прийомів та теоретичного обґрунтування логіки і системи їх застосування в наукових дослідженнях.

Найважливіше - це історико-педагогічний підхід, який зумовлює необхідність врахування в дослідженні актів насильства й жорстокості до дітей з боку батьків, дорослих, які були властиві давньоукраїнській сім'ї та, водночас, засобів запобігання насильству, форм і методів профілактики. При цьому вважаємо за необхідне вивчення й аналіз джерел з історії української сім'ї, фольклору, етнографії, в яких можна знайти інформацію про насильс-

тво над дітьми в сім'ї та морально-етичне ставлення до них, засоби профілактики насилля тощо. Характер історико-педагогічного підходу дає змогу визначити причини і умови здійснення актів насильства, за яких вони виникли та чи існують такі умови довготривало, короткочасово. З'ясування й аналіз цього явища є важливим для висновків про характер і перебіг окремих умов, за яких здійснювалось і здійснюється насильство над дітьми в сім'ї та можливість передбачення його, вибір засобів профілактики у сучасних умовах.

Історико-педагогічний аналіз дозволяє зробити висновки про ефективність психолого-педагогічних теорій і практики запобігання насильству над дітьми в конкретних соціально-історичних ситуаціях і періодах розвитку суспільних відносин в Україні.

Важливим у дослідженні проблем насильства є генетико-педагогічний метод, застосування якого дозволяє зробити висновок про "природний" зв'язок умов, причин, форм і методів насильства над дітьми в сім'ї у конкретних історико-педагогічних та соціальних періодах розвитку суспільства. На основі цього методу пізнання явищ дійсності, можна дослідити виникнення, походження та сталість насильства над дітьми в сім'ї, розробляти елементи системи його профілактики.

Водночас генетико-педагогічний метод дозволить врахувати особливості біологічних аспектів насильства над дітьми. Ретроспективний метод аналізу й синтезу явища (дозволяє визначити періодичність умов, форм і методів) насильства над дітьми в сім'ї, які здійснювалися в минулих історико-педагогічних та соціальних періодах життя українського суспільства. Застосування цього методу зумовлює необхідність його тісної взаємодії з іншими методами зокрема, історико-педагогічним та генетико-педагогічним. Особливістю застосування цього методу є глибокий аналіз, як в цілому явища насильства над дітьми, так і його окремих деталей, умов, причин, характеру, мотивів. Застосування цього методу дозволить в нашому дослідженні об'єднати (синтезувати) усі характерні ознаки насильства над дітьми в сім'ї і поза нею та визначити педагогічні засади його профілактики в сучасних умовах. Ретроспективний метод дослідження проблеми насильства над дітьми в сім'ї разом із дослідженням особливостей етнопедагогіки насильства в українській родині дозволяє поглибити висновки й пропозиції, щодо визначення теорії ненасильства у вихованні дітей в українській сім'ї, врахування різних, її типів, віку дітей та батьків, соціально-педагогічних та географічних умов життя, віросповідання, тощо.

В дослідженні проблеми профілактики насильства в сім'ї необхідно постійно вдаватися до використання методу абстрагування, за допомогою якого можна виокремити поняття чи теоретичні узагальнення, або гіпотетичні припущення, щодо актів насильства над дітьми в сім'ї, визначення мотивів взаємовідносин батьків і дітей в сім'ях, де спостерігається насильство.

На основі методів теоретичного аналізу насильства над дітьми в сім'ї розробляються і використовуються такі методи як вивчення й аналіз документації, анкетування, інтерв'ювання, бесіди, спостереження та ін.

Застосування цих методів дослідження створює можливості глибше проникати (вивчати) суть, зміст, характер та інші особливості насильства над дітьми у сім'ї. Водночас, ми виходимо з положення, що жоден з методів не може бути достатнім для вивчення й осягнення досліджуваного явища. Саме тому широко будуть поєднуватись комплекс теоретичних і прикладних методів. У такій взаємодії і взаємодоповненні методів можна буде більш точно і детально наблизитись до об'єкта й предмета дослідження, знайти відповіді на поставлені в ньому завдання.

Історико-педагогічний та соціально-педагогічний підходи, на яких базується дослідження проблем профілактики насильства в сім'ї, сприятимуть виробленню нових психолого-педагогічних підходів консенсусу і компромісу, плюралізму у вихованні дітей у сім'ї та розробці методик гуманізації виховання, використання засобів культури, освіти, міжнародного співробітництва, демократизації методів управління в українському суспільстві.

### **Література:**

1. *Фуркало В.І.* Філософський аналіз проблеми насильства-ненасильства в суспільному розвитку. Автореферат дис. канд. філософських наук. - Львов, 1998. - С. 13
2. Там само. - С. 13.
3. *Превентивне* виховання: проблема ненасильства. Зб. науково-практ. ст.//За заг.ред. В.М. Оржеховської. - К.: Олди-плюс, 2000.
4. *Ролінський В.Н.* Насильство щодо неповнолітніх: проблеми, профілактика: Навч.-метод. посібник. - Одеса: ОЦНТЕІ, 2003. - 221 с.
5. *Фуркало В.* Питання насильства та ненасильства в суспільному розвитку та їх детермінації// Вісник Львівського університету. Філософські науки. - 1999. - Вип.1.
6. *Щербак Н.Д.* Соціально-педагогічна профілактика жорсткого ставлення до дітей у сім'ї. - К.: Рідна школа. - 2002 - № 10.



7. *Ворник Б.М.* Сексуальныя насилья по отношению к детям и молодежи в Украине (ситуационный анализ). - К.: Изд-во Киевского центра семейного консультирования, 1997.

8. *Грабська І.А.* Дослідження сімейного насильства у культурній перспективі//Вісник: Соціологія, психологія, педагогіка. - Вип. 8. - К.: Київський ун-т ім. Т.Шевченка, 2000.

9. *Думко Ф.К.* До проблеми насильства в сім'ї //Науковий вісник Південно-українського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського. - Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 1999. - Вип. 6-7.

## **Проблема смисложиттєвого компонента в професійній підготовці майбутніх учителів**

Проблема підвищення якості підготовки студентів ВНЗ до педагогічної діяльності пов'язана з розумінням ними свого місця в просторі життєдіяльності дитини.

У сучасних соціокультурних умовах процес ідентифікації дитини, яка розвивається, відбувається на фоні далеко не позитивних зразків середовища, що оточує дитину. Культ насильства, матеріальних цінностей, подвійної моралі стає тією основою, на якій формується ціннісна сфера особистості. Процес становлення педагога, здатного налагодити емоційно значимі зв'язки, включити учнів у свій світ цінностей, вимагає змін у системі професійно-педагогічної підготовки.

Сьогодні навчання студентів у ВНЗ орієнтовано на формування науково-предметних знань в основному через вербальну передачу інформації. Досить уваги приділяється вивченню процесуального боку педагогічної діяльності. При цьому залишається мало розробленим напрям активізації особистісного компонента в професійній підготовці майбутнього педагога, актуалізація його як суб'єкта педагогічної дійсності.

Спираючись на принцип єдності свідомості і діяльності, відзначимо, що, з одного боку, діяльність обумовлює формування свідомості і самосвідомості, з іншого, - свідомість є регулятором діяльності. Становлення людини як суб'єкта діяльності нерозривно пов'язано з розвитком самосвідомості.

Професійна свідомість учителя являє собою багаторівневе інтегральне психологічне утворення, що служить парадигмою, під кутом зору якої педагог сприймає, осмислює, оцінює отриману ззовні інформацію і здійснює свою діяльність [4, с. 13].

Для сучасного педагога важливо усвідомити не тільки структуру педагогічної діяльності, її основні компоненти, педагогічні дії, професійно важливі уміння і свої психологічні якості, але й "увійти" в простір педагогічної взаємодії на основі усвідомлення її смислу,

Метою статті є аналіз смисложиттєвого компонента свідомості майбутнього вчителя та пов'язаних з ним відповідних міркувань щодо удосконалення

професійної підготовки.

Питання розвитку смислу педагогічної діяльності на сьогодні тільки здобувають змістову наповнюваність у професійній підготовці вчителя (Р.Х.Шакуров, В.Є.Чудновський, Т.В.Максимова, Н.Ж.Нікітіна, Н.Ж.Кислицька, О.В.Мартінова ).

Процес розв'язання "задачі на смисл", як відзначає Б.С.Братусь, залежить, з одного боку, тільки від рівня самосвідомості, бажань людини, від того, чи захоче вона замислитися над смислом своїх учинків або ні, чи спрямовують її до цього події життя, друзі, вихователі, вчителі, родина, тобто зовнішні, навколишні його обставини [1, с. 88]. З іншого боку, існують "цілком об'єктивні внутрішні закони руху діяльності, його власна логіка, що зсередини підготовляє ситуацію осмислення себе, своїх дій і місця в житті. І свідомість тоді відіграє роль швидше за все активатора, реалізатора, ніж причини постановки "задачі на смисл" [1, с. 88].

В.Є.Чудновський пише, що смисл життя може відігравати як конструктивну, так і деструктивну роль у формуванні [6, с. 216]. Професійні наміри, що не враховують своєрідність індивідуальних особливостей і можливостей людини, спричиняють формування неадекватного смислу життя, який ніби закріплює ці наміри, що призводить до життєвих конфліктів і негативно впливає на весь процес становлення особистості [6, с. 217].

Аналізуючи зміст і структуру смислу життя, В.Є.Чудновський відзначає, що традиційно філософське трактування конфлікту між формою і змістом (стара форма відкидається як така, що не відповідає новому змісту) має не таку категоричну інтерпретацію: "Зміни можуть накопичуватися саме в структурі, що поступово призводить до зміни змісту всього цілого" [6, с. 218]. Це пов'язано з тим, що людині властиві низки життєвих смислів. Автор вважає, що в основі структури смислу життя є ієрархія смислів, співвідношення "великих" і "малих" смислів. "Особливості "структурної ієрархії" обумовлюють не тільки формально-динамічну, але багату в чому і змістову характеристику цього феномену" [6, с. 218-219]. Тому становлення і функціонування смислу життя як психологічного феномену визначається не тільки змістом "головного смислу", але й характером його співвідношення з іншими життєвими смислами. Якщо компонент смислу життя - цінність взаємодії педагога з особистістю дитини, що розвивається - набуває динамічної характеристики, то змінюється і ставлення до себе як значущої особистості, і смисл педагогічної діяльності співзвучний смислу життя. Динамічна взаємодія сприяє розвитку всіх елементів, а за окремих умов і зміні провідного компонента Так,

наприклад, обираючи професію педагога, студент орієнтується на соціальний статус професії. Цей компонент доповнюється і збагачується цілою системою різних смислів, які він знаходить у процесі навчання у ВНЗ і через аналіз соціокультурного освітнього середовища. Цими смислами можуть бути - актуалізація творчого потенціалу, інтелектуально-ціннісна діяльність з оволодіння знаннями, уміннями, навичками, практико-орієнтовне моделювання взаємодії тощо. Результатом є або більш високий рівень усвідомлення соціального статусу педагога, тобто збагачений смисложиттєвий орієнтир в педагогічній діяльності, або заміна смисложиттєвого орієнтира.

Одним з напрямів розвитку ставлення до педагогічної діяльності як смисложиттєвої цінності є, на наш погляд, залучення майбутніх учителів до аналізу соціокультурної дійсності життєдіяльності школярів, що надасть можливість розвивати особистісне ставлення до взаємодії як смислу свого життя. Важливим компонентом у цьому процесі, ми вважаємо, є рефлексивний аналіз подій власного життя в період дорослішання, які мали особистісний смисл.

Як один з головних утворювачів свідомості, особистісний смисл представляє індивідуалізоване відображення дійсного ставлення особистості до об'єктів, заради яких розгортається її діяльність, усвідомлюване як "значення для мене". У рамках теорії діяльності особистісний смисл визначається подвійно: 1) за способом походження - змістовно; 2) за формою існування у свідомості - функціонально [5, с. 438]. Це оцінка життєвого значення для суб'єкта об'єктивних обставин і його дій у цих обставинах.

Смисл мети дії і дії в цілому полягає в тому, якому мотиву воно служить, задоволенню якої потреби воно сприяє. Якщо педагог особистісний смисл взаємодії вбачає в розвитку дитини - у підтримці її становлення, то і смисл професійної діяльності здобуває особистісно орієнтований характер. Для особистості такого педагога зрозумілий і зміст його життя, бо він збігається зі смислом педагогічної діяльності

Б.С.Братусь, аналізуючи смислову сферу особистості, стверджує, що основа особистості - морально-ціннісна. Особистість - де "не спосіб здійснення позиції, а сама позиція людини в цьому складному світі, що задається системою загальних смислових утворень" [2, с. 128]. Особистісні цінності розуміються як усвідомлені смислові утворення. "Цілісні системи смислових утворень задають не самі по собі конкретні мотиви, а площину стосунків між ними, тобто саме той первісний план, ескіз майбутнього, що повинний передувати реальному втіленню" [1, с. 31].

Виходячи з цього, особистісний смисл педагогічної діяльності має отрима-

ти свою основу не в процесі практики, а на етапі професійно-педагогічної підготовки. Цінності педагогічної діяльності, її особистісні смисли мотивують студентів до саморозвитку, самовдосконалення.

Особистість виявляє себе в діях, співвіднесених з цінностями і знаннями, з певним рівнем моральної свідомості, у діях, що вимагають морального вибору.

Визначаючи свою позицію в напрямі формування смислових утворень студентів ВНЗ, ми дотримуємося точки зору Б.С.Братуся, який розглядає функції смислових утворень як основних конструюючих одиниць свідомості [1, с. 95-96].

Перша. Це створення образу, ескізу майбутнього, тієї перспективи розвитку особистості, що не випливає прямо з наявної сьогоденної ситуації. Майбутнє є головною опосередкованою ланкою руху особистості, без передбачення якого не можна пояснити ні реального ходу розвитку людини, ні його нескінченних потенційних можливостей. Смислові утворення є основою можливого майбутнього, що зумовлює діяльність людини в сьогоденні, оскільки цілісні системи смислових утворень задають не самі конкретні мотиви, а площини відносин між ними, тобто саме той первісний план, ескіз майбутнього, що повинний перебувати його реальному втіленню.

Друга. Діяльність людини може оцінюватися і регулюватися з боку її успішності в досягненні тих або інших цілей; з боку її моральної оцінки. Ця оцінка не може бути відтворена "з середини" самої діяльності, виходячи з наявних мотивів і потреб. Моральні оцінки і регуляція мають позаситуативну опору, особливий, відносно самостійний психологічний план, безпосередньо не залежний від перебігу подій. Цією опорою для людини стають смислові утворення, особливо у формі їхнього усвідомлення - особистісних цінностей.

Майбутній учитель має бути особистістю, готовою до самореалізації в педагогічній діяльності, бачити в ній ціннісні смисли свого життя. Одержання психолого-педагогічних знань, формування необхідних для педагогічної діяльності умінь і навичок, необхідно поєднати з формуванням і розвитком смисложиттєвих орієнтацій студентів ВНЗ.

Через усвідомлення смислу педагогічної діяльності усвідомлюються цінності, цілі, мотиви, функції взаємодії з підростаючою дитиною. Знання, уміння, навички здобувають статус життєво необхідного потенціалу компетентності педагога. Розглянемо, яким чином смисл пов'язаний із зазначеними категоріями.

Джерелами смислів, які визначають, що для людини є важливим, а що ні, і чому, яке місце ті або інші об'єкти, явища займають у її житті, є потреби й осо-

бистісні цінності людини. І ті, й інші займають однакове місце в структурі мотивації людини й у структурі породження смислів: смислу для людини набувають ті об'єкти, явища або дії, що мають відношення до реалізації якихось її потреб або особистісних цінностей. [3, с. 38].

Смисл життя, смисл педагогічної діяльності, пов'язаний з потребами людини, який є внутрішньою причиною її активності, виступають мотивами дій. У свою чергу, мотив педагогічної дії є підставою для актуальної переваги саме педагогічної дії в порівнянні з іншими можливими об'єктами. Мотив базується на способі дії і, одночасно, формує образ результату. Саме цей образ досягнутого результату і є метою педагогічної діяльності.

У процесі підготовки майбутніх учителів необхідно, насамперед, формувати здатність ставити мету педагогічної діяльності, аналізувати її не тільки як таку, але і як шлях її досягнення. Аналіз цих шляхів сприяє уточненню мети.

Данні анкетування студентів II курсів свідчать, що 78% мету педагогічної діяльності пов'язують з передачею відповідних знань, умінь і навичок з обраної спеціалізації. Лише 5% студентів мету визначають як допомогу дитині в процесі її розвитку. Це дає підставу до змін щодо впровадження смисложиттєвого компоненту в процесі підготовки майбутніх учителів.

Під цим кутом зору смисл педагогічної діяльності несе якісну характеристику значимості мети. При цьому значимість педагогічної взаємодії переноситься на все, що з цим пов'язане. Формуючи в майбутніх педагогів смисл педагогічної діяльності, педагогічної взаємодії, ми розвиваємо ціннісну сферу студента в сприйнятті світу педагогічної дійсності. Процес поширення значимості відбувається послідовно від одного об'єкта до іншого за обов'язкової умови наявності зв'язку між ними. У результаті виникають ланцюжки смислу - ланцюжки поширення значимості, (дитина - особистість, що розвивається, дорослий, його роль у цьому процесі тощо.) Ланцюжок смислів - це відповіді на одвічні питання діяльності людини: навіщо, чому, для чого тощо.

Поняття "смисл" виражає наявність в об'єкта, процесу, явища міри конкретного індивідуально значимого. Смисл можна зрозуміти або не зрозуміти, погодитися з ним або не погодитися. Але смисл ще можна і прийняти. Саме прийняття смислу спрямовує дії людини на досягнення певної мети.

Утрата смислу педагогічної діяльності - це низька оцінка її значимості. Тому, вирішуючи проблему формування смисложиттєвих орієнтацій майбутніх учителів, необхідно, насамперед, вирішувати питання значимості вчителя в соціумі, культурі, житті кожної дитини.

Якщо метою педагогічної діяльності є створення умов для творчої самореа-

лізації особистості, то для її досягнення необхідне усвідомлення цілей досягнення смислових конструктів: самореалізація дитини, самореалізація вчителя, творчий потенціал учителя і дитини, особистісна взаємодія, взаємопроникнення суб'єктів педагогічного процесу тощо. Тому набуття метою смислу виводить нас за межі одиничного шляху професійної підготовки (знання, уміння, навички) у більш широкий контекст особистістю орієнтованої освіти. Якщо майбутній учитель не ставить питання "Навіщо?", "Чому?" або не шукає відповіді, у нього на низькому рівні формується здатність встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між об'єктами педагогічної діяльності, він не в змозі об'єктивно оцінити явища і процеси й ініціювати зміни в освітньому просторі. І, незважаючи на потребу в педагогічній діяльності, він не вміє свої конкретні дії наповнити смислом, не знає, що треба робити, крім утілення в педагогічну дійсність елементарних, заучених у відповідних курсах знань, умінь і навичок. У такий спосіб педагогічні дії позбавляються смислу.

Виходячи з вищевикладеного, можна констатувати: смисл педагогічної діяльності - це значимість, що сприйняв майбутній учитель від об'єктів педагогічної дійсності завдяки встановленню зв'язку між ними. Смисл може поширюватися між взаємозалежними об'єктами від первинного носія значимості (зростаюча дитина), що і є метою. Активність учителя осмислюється і стає усвідомленою, смислоорієнтованою діяльністю.

Ми так само вважаємо, що смисл педагогічної діяльності необхідно пов'язувати з сенсом життя майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки.

Підставами для пошуку смислу життя є:

- відсутність у зовнішньому світі нового і нездатність знаходити нове у своєму внутрішньому світі (творчість);
- недостатня впевненість у майбутньому задоволенні потреб і відсутність впевненості в наявності в себе здатності переборювати труднощі;
- відчуття (переживання) несвободи своїх дій, як наслідок - невміння з самого початку вибудовувати свої дії в межах своїх можливостей; відсутність переконаності в правильності обраного шляху.

Ґрунтуючись на цих підходах, відзначимо, що підготовка майбутніх педагогів у напрямі набуття смислу педагогічної діяльності, що, з цілому, активізує процес відчуття повноти життя, повинна бути пов'язана зі сферою емоцій і потреб особистості. Переживання емоційного задоволення від зустрічі зі світом дитини, проектування зустрічей, результат зворотного зв'язку в суб'єкт-суб'єктних стосунках, глибоке "занурення" в простір дитинства - усе це стає тією емоційною основою, що поєднує смисложиттєві орієнтації педагогічної

діяльності з усвідомленням сенсу життя.

Ми погоджуємося з В.Є.Чудновським, що ціннісно-сміслові ставлення до педагогічної діяльності - "це ставлення як до надзвичайно значимої життєвої цінності, як до способу самореалізації людини, що надає їй можливість здійснити себе, пережити відчуття задоволеності і осмисленості власного життя" [6, с. 616].

Теоретичне вивчення проблеми, аналіз результатів анкетування відкриває перспективи подальших досліджень з визначеної проблеми: які змістові, процесуальні новоутворення необхідно внести в програму підготовки майбутніх учителів, щоб смисложиттєвий компонент зайняв відповідне місце в їх педагогічному мисленні.

### **Література:**

1. *Братусь Б.С.* Аномалии личности. - М.: Мысль. 1988. - 303 с.
2. *Братусь Б.С.* Психологические аспекты морального развития личности. - М, 1977.
3. *Леонтьев Д.А.* Очерк психологии личности. -2 изд. -М.: Смысл, 1997. - 64 с.
4. *Пазухина С.В.* Педагогическая успешность: диагностика и развитие профессионального сознания учителя: Учеб.пособие. - СПб.: Речь. - 224 с.
5. *Психологический словарь* / Авт.-сост. В.Н.Копорулина, М.Н.Смирнова, Н.О.Гордеева, Л.М.Балабанова; Под общей ред. Ю.Л.Неймера. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. - 640 с.
6. *Чудновский В.З.* Становление личности и проблема смысла жизни: Избр. труды / В.З. Чудновский. - М.: Издат. Московского психолого-социального института; Воронеж: Издат. НПО "МОДЭК", 2006. - 768 с.



## **Соціальне виховання студентської молоді у соціально-педагогічному середовищі вищого навчального закладу**

Суспільство, яке опікується долею молодого покоління, закладає фундамент власного стабільного майбутнього. Авангардом сучасної молоді є студентство, а система освіти та виховання - це своєрідний місток між потребами суспільства та життєвими планами молодих людей. У зв'язку з цим підвищується відповідальність ВНЗ не лише за професійне становлення, а й за соціальний розвиток кожного юнака та дівчини у його виховному просторі, де майбутній професіонал має набути досвіду для подальшого соціального існування. За таких умов актуалізується необхідність соціального виховання як механізму трансляції соціальних цінностей в системі вищої освіти. Для цього ВНЗ має використати ефективні моделі й технології соціально-педагогічної діяльності, зокрема створити соціально-педагогічне середовище.

До проблем виховання у ВНЗ зверталися В.Андрущенко, І.Бех, С.Голошівець, В.Євтух, В.Журавський, І.Зязюн, В.Кремень, О.Невмержицький, В.Ходаков, П.Щербань та ін. Розробляли питання соціального виховання та педагогічної організації соціального середовища вітчизняні та російські фахівці: М.Галагузова, І.Зверева, А.Капська, О.Кузьменко, В.Мардахаєв, В.Мудрик, Ф.Мустаєва, В.Нікітін, А.Рижанова, С.Харченко та ін. Істотними соціально-педагогічним доробком з проблем соціалізації та виховання студентів є праці Ж.Баб'як, Ю.Загороднього, С.Савченка, С.Шашенко та ін.

Однак реалії сьогодення зумовлюють поглиблення та розширення соціально-виховного напрямку в загальному виховному процесі ВНЗ. Отже, метою статті є розкриття сутності соціального виховання студентської молоді та обґрунтування доцільності активізації соціально-педагогічного середовища у ВНЗ.

Насамперед означимо загальні тенденції виховного процесу у ВНЗ, які створюють підґрунтя для актуалізації питань соціального виховання студентства у вищій школі. По-перше, єдність навчання, виховання, розвитку особистості у процесі набуття вищої освіти, оскільки формування професіонала передбачає гармонійний розвиток особистості. По-друге, загальна соціальна значущість процесу виховання у вищій школі як фактора набуття особистістю загальнокультурного потенціалу та гуманізації суспільства. По-третє, формування ду-

ховних цінностей особистості студента в межах однієї з соціальних функцій вищої освіти - культуротворчої. Зауважимо, що у процесі соціального виховання відбувається трансляція й відтворення цінностей культури, зокрема соціальних. По-четверте, виховний процес у вищій школі - спеціальна робота співробітників ВНЗ задля становлення у студентів системи переконань, моральних норм, загальнокультурних якостей, що передбачені вищою освітою. Тобто, має існувати певна структура для організації виховного процесу, зокрема соціального виховання. По-п'яте, соціальне виховання у ВНЗ передбачає, що знання, вміння, навички людства, набуті в процесі професійного становлення, будуть використані фахівцем для вдосконалення соціуму, а не на його руйнування. По-шосте, розгляд виховання у ВНЗ як складового та активно діючого компоненту загальної системи виховання у виховному просторі соціуму уможливілює активізацію діяльності соціально-педагогічного середовища ВНЗ задля вдосконалення соціальних умов виховного процесу.

Також треба зважати на те, що соціальний розвиток сучасного студентства - першочергова необхідність для подальшого його становлення, де вирішальне значення має засвоєння соціальних цінностей. Соціальне виховання у такому контексті набуває актуальності як механізм трансляції та розвитку тих цінностей, завдяки яким формується високий рівень соціальності кожного члена соціуму. З цього приводу С.Савченко зазначає: "... соціалізація студентства проходить під впливом багатьох керованих і некерованих, педагогічно організованих і стихійних, соціально прийнятних і антисоціальних чинників і умов. Серед них провідним є процес виховання" [3, с. 116], а ми додамо - соціального виховання.

Зазвичай соціальне виховання трактують як "ступінь турботи суспільства про свій прогрес в особі молодих поколінь та сукупність умов, що створюють суспільство, державні і приватні структури для фізичного і соціального розвитку людини" [4, с. 80]. Тож соціальне виховання передбачає не просто наявність певної кількості умов, а й постійне їх коригування та вдосконалення, оскільки суспільство не є застиглим утворенням і постійно змінюється. Це зумовлює створення певної структури (соціально-педагогічне середовище), де відбуватиметься керування процесом соціального становлення та розвитку особистості. Турбота суспільства про власний прогрес не може залишити поза увагою створення певних умов для розвитку соціальних якостей кожного індивіда, адже саме від цього не в останню чергу залежить соціальна динаміка. На наш погляд, гармонійні умови для соціального розвитку мають створюватися людині протягом усього життя, зумовлювати такий рівень розвитку соці-

альних якостей, щоб ішлося про особистість як суб'єкт соціальної творчості.

Аналіз розробок у галузі соціального виховання провідних українських і російських науковців дає змогу певною мірою зрозуміти загальні концептуальні положення щодо цієї категорії соціальної педагогіки. По-перше, соціальне виховання є цілеспрямований процес, воно має конкретну мету, певні цілі, що узгоджені з загальною метою виховання та відбивають напрям соціального розвитку особистості у певному соціумі певного часу. По-друге, змістом соціального виховання є засвоєння системи цінностей, на засадах яких формуються соціальні якості та соціальна поведінка, тобто досягається інтегрований результат - соціальність як здатність людини взаємодіяти з соціальним світом, іншими людьми. По-третє, вказується на системні якості соціального виховання, що зумовлює необхідність планування та реалізації соціально-педагогічної діяльності. По-четверте, створення певних фіксованих умов соціального розвитку забезпечує управління процесом соціального виховання. По-п'яте, соціальне виховання здійснюється протягом усього життя людини з певною інтенсивністю (зокрема у молодому віці цей процес здебільшого активізується). По-шосте, соціальне виховання здійснюється у всіх соціальних інституціях, але існують інститути соціуму, де соціальне виховання актуалізується та стає найефективнішим, зокрема в закладах освіти. По-сьоме, у процесі соціального виховання досліджуються виховні сили суспільства та його інституцій, способи їх актуалізації.

Попри деякі відмінності у визначеннях провідних науковців, обов'язковим для соціального виховання є цілеспрямованість, системність, зумовленість соціального розвитку наявністю певної діяльності, засвоєння ціннісних орієнтацій, формування соціальних якостей, що проявляється у позитивно спрямованій соціальній поведінці.

На нашу думку, повнішим визначенням сутності соціального виховання є таке: "... процес цілеспрямованого створення умов для розвитку соціальності соціальних суб'єктів у всіх сферах соціуму" [2, с. 14]. Це трактування передбачає можливість визначення ефективних саме на цьому етапі умов для становлення соціальності індивіда та продуктивну діяльність задля досягнення мети. Також не обмежується соціальне виховання тільки суспільними та державними інститутами та віковими категоріями. Потрібний творчий пошук виховного потенціалу в будь-яких установах соціального простору. Це визначення також відбиває необхідність створення певної структури задля реалізації соціального виховання та керування набуттям соціальності.

З одного боку, ВНЗ уже є педагогічним середовищем, з другого - він потре-

бує активізації функціонування соціально-педагогічного середовища шляхом урізноманітнення зв'язків з соціальним середовищем та необхідністю реалізації соціально-педагогічної діяльності. У соціально-педагогічному середовищі ВНЗ мають створюватися умови для позитивного соціального розвитку студентства, залучення особистості до соціуму, моделювання реальних життєвих ситуацій, у яких буде самоутверджуватиметься молода людина.

Вважаємо, що завдяки соціальному вихованню, яке наповнює змістом соціально-педагогічне середовище, розширюється виховний простір ВНЗ, визначаються та фіксуються різноманітні зв'язки з соціумом, започатковується розв'язання проблем сучасного соціального життя студентської молоді. За своєю метою воно дещо вужче, оскільки спрямоване на формування передусім соціальних якостей, соціальності, проте дещо ширше за своїми зв'язками з соціумом та можливістю активізації виховного потенціалу соціальних інститутів. Тому створення соціально-педагогічного середовища - умова ефективного соціального розвитку особистості, а соціальне виховання у ньому - механізм цього процесу.

Соціально-педагогічне середовище ВНЗ має бути організовано як відкрита соціально-педагогічна система. Ми підтримуємо думку О.Кузьменко, що особливістю відкритої соціально-педагогічної системи є те, що стихійно діюче перетворюється у середовище педагогічно-організоване, виховуюче. Організаційне середовище включає в себе соціальні інститути, які безпосередньо чи опосередковано виконують ті чи інші соціальні функції. Відкрита соціально-педагогічна система має багатофункціональний характер, а тому функціонує для дітей і молоді з різними переконаваннями, готових вести діалог, міжособистісне і міжгрупове спілкування. Така система здатна підтримувати тенденції до розширення і зміцнення її взаємодії з життям, всіма соціальними інститутами - сім'єю, підприємствами, навчальними закладами, культурно-освітніми установами, громадськими та молодіжними організаціями, державними установами [1, с. 170]. Погоджуємося з тим, що цілісна система соціального виховання передбачає ієрархію виховних підсистем. Більше того, вважаємо, що соціально-педагогічне середовище взагалі треба організовувати як сукупність спільно діючих виховних середовищ на рівні мікросоціуму, зокрема у ВНЗ. Тоді здійснення ефективного соціального виховання, що є завданням соціальної педагогіки в контексті соціалізації, створює передумови для реалізації конкретних соціально-педагогічних завдань. Соціально-педагогічне середовище має характеристики локальної відкритої соціально-педагогічної системи (цілепокладання, зміст, управління) [1, с. 168]), мета його діяльності узгоджена з системою

цінностей та напрямми соціально-педагогічних перетворень соціуму.

Головним завданнями соціального виховання у соціально-педагогічному середовищі ВНЗ є: формування національної свідомості поряд з толерантністю та повагою до інших народів; усвідомлення значення соціального розвитку кожної особистості задля самореалізації людини в соціумі та суспільного прогресу; формування громадянської відповідальності та активності; формування настанов на батьківство як одне з соціальних завдань та особистісних потреб; гуманізація та демократизація взаємин у ВНЗ, профілактика девіантної та асоціальної поведінки студентів.

Особливістю функціонування соціально-педагогічного середовища ВНЗ (див. рис. 1) є те, що соціально-педагогічна діяльність здійснюється спочатку на внутрішньому рівні, а потім на зовнішньому з приверненням виховного потенціалу різних соціальних інститутів (для деяких з них виховна функція не є основною).



Рис. 1. Соціально-педагогічне середовище ВНЗ

Соціально-педагогічна діяльність на внутрішньому рівні здійснюється згідно з виховними сферами ВНЗ (традиції, самоврядування, дозвілля, громадсько-політична діяльність, навчання, соціальна робота та ін.). Саме ці сфери обрано як головні, оскільки кожна з них має своє навантаження. Але для соціально-педагогічного середовища немає обмежень і завжди є можливість для розширення цих сфер.

Гуманізація сучасної вищої освіти сприяє посиленню виховного компонента під час навчання. Традиції - це те, без чого не може існувати ніяка суспільна особа, також є ціннісним ядром особистості. Наскільки змістовними будуть традиції, настільки результативною буде соціальна творчість. Самоврядування уможливило практичну реалізацію того, що відбуватиметься у "дорослому житті" вже у студентські роки. Навички організаційної та управлінської діяльності, набуті у студентському віці, стануть підґрунтям для формування соціальної активності та відповідальності, подальшого професійного зростання. Ініціативу повинні виявляти самі студенти, а ґрунтуватися вона має на їхній мотивації до діяльності та самореалізації. Громадська діяльність сприяє формуванню відповідальності за існування громади, висуненню пропозицій задля плідного соціального існування її членів. Відповідальність за себе, інших людей, соціуму формується вже у ВНЗ. Дозвілля є не лише невід'ємною частиною відпочинку, але й певною формою організації суспільної діяльності інших людей. Змістове дозвілля є профілактикою асоціальної поведінки. Сфера соціальної роботи розглядається як складова специфічної соціально-педагогічної діяльності з підтримки студентської молоді задля подолання нею соціальних проблем, надання допомоги за принципом самопомоги.

Зовнішньому рівневі організації соціально-педагогічного середовища властиві багатопланові соціальні зв'язки, що характеризують його як соціально-педагогічний виховний простір. Зауважимо, що від поставленої мети соціального виховання специфіка цього структурного компонента моделі може змінюватися, але загальні рівні залишатимуться.

Макрорівень моделі, є визначальним для створення соціально-педагогічного середовища на законодавчому, загальнокультурному, політичному та макросоціальному рівнях. Саме цей рівень сприяє створенню виховного простору на загальному суспільному рівні. Завдяки постійній діяльності зі створення регламентних факторів, у ньому поєднуються впливи різнофункціональних структур в одному соціальному просторі, що впливає на кожний компонент системи, робить його дієвим, керованим, здатним до функціонування та вдосконалення. Функціонування соціально-педагогічного середовища у мак-

росередовищі свідчить про їх єдність та взаємозумовленість, зокрема, це виявляється у цілісності єдиного виховного простору. Ієрархічна послідовність рівнів від внутрішнього до зовнішнього та до макрорівня сприяє усвідомленню того, що навіть у молодому віці особистість може впливати на загальні соціальні процеси. Підтримка молодіжних студентських ініціатив, виявлення соціальної активності молоді на внутрішньому рівні соціально-педагогічного середовища може стати підґрунтям для змін на макрорівні.

Отже, ефективний соціальний розвиток студентської молоді актуальна суспільна потреба та завдання ВНЗ. За цих умов потрібно активізувати процес соціального виховання студентства. Одним з можливих варіантів його організації є створення соціально-педагогічного середовища у ВНЗ як відкритої соціально-педагогічної системи. Тож перспективними напрямками подальших досліджень соціального виховання студентів є розроблення та впровадження науково-обґрунтованих практичних соціально-педагогічних програм у соціально-педагогічному середовищі ВНЗ.

#### **Література:**

1. *Кузьменко О.А.* Відкрита соціально-педагогічна система - ефективна умова соціалізації особистості // Соціальна педагогіка: Підручник / За ред. проф. А.Й.Капської. - К.: Центр навчальної літератури, 2006. - С. 167-176.
2. *Рижанова А.О.* Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному аспекті: Автореф. дис. докт. ... пед. наук: 13.00.05 / Луганський нац. пед. ун-т. ім. Т.Шевченка. - Луганськ, 2005. - 44 с.
3. *Савченко С.В.* Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору: Дис. докт. ... пед. наук: 13.00.05 / Луганський нац. пед. ун-т. ім. Т.Шевченка. - Луганськ, 2004. - 455 с.
4. *Соціальна робота: Короткий енциклопедичний словник.* - К.: ДЦССМ, 2002. - 536 с.

## **Адаптація та творча самореалізація студентської молоді у соціокультурному середовищі**

Труднощі з адаптацією студентської молоді, що виникають у критичні моменти життя, пов'язані з обумовленими або випадково виникаючими обставинами. Сучасний етап розвитку науки характеризується посиленням тенденції синтезу суспільних, природних і технічних наук. Подібна інтеграція і міждисциплінарність використовується як елемент системності методології вивчення феноменів "творчість" і "адаптація". Наприклад, ці феномени досліджуються з використанням синергетики, тобто з позицій самоорганізації, детермінізму, випадковості. Творчість при такому підході розглядається як процес самоорганізації внутрішніх (нейро і психофізіологічних) і зовнішніх (соціально-культурних) характеристик. У даному контексті творчість індивіда стає необхідним елементом його активної адаптації за допомогою взаємодії із зовнішнім середовищем. При цьому, на наш погляд, творча адаптаційна діяльність індивіда орієнтована, перш за все, на пристосування (певною мірою) зовнішніх умов до потреб індивіда і відповідно суспільства в цілому.

Початкові принципи вивчення адаптації молоді до соціокультурного середовища закладені в роботах Є. Дюркгейма, Т. Парсонса, Р. Мертона, Н. Смелзера, В.Т. Лісовського, М.М. Блінова. Роботами цих та інших соціологів встановлено, що саме соціальні структури (економічна, стратифікаційна, політична, соціокультурна, демографічна, соціально-територіальна) і процес їх змін грають головну роль при становленні і адаптації особистості. При цьому провідну роль у розвитку і результативності адаптаційних процесів відіграє структура особистості як віддзеркалення відносин, що складаються, і зв'язків з істотними характеристиками людського буття.

Адаптація як складне і багатогранне явище розглядається вченими неоднозначно, оскільки різні автори під поняттям "адаптація" розуміють різні аспекти змін суб'єкта адаптації і адаптогенної ситуації. Внутрішньою суперечністю адаптаційного процесу є суперечність між творенням і руйнуванням (анаболізмом і катаболізмом) - двома основними проявами життєдіяльності організму, що забезпечують його безперервне самовідтворення і, в той же час, його безперервну зміну. Самозбереження, самовідтворення живого організму



неможливе без його саморуїнування, отже слід визнати, що саморуїнування - найважливіший, невід'ємний елемент адаптаційного процесу.

Соціальна адаптація неминує спричиняє не тільки психологічні, але деякою мірою і фізіологічні зміни організму, оскільки особистість є системою взаємопов'язаних елементів. Отже, зміна однієї з підструктур особистості спричиняє обов'язкову зміну й інших.

Таким чином, необхідно комплексно підходити до багатовимірного явища адаптації при виявленні динаміки змін у пербігу розвитку особистості. Особливо слід підкреслити розуміння її як активного соціального суб'єкта, що стає в контексті соціокультурного середовища, яке є "цілісним, таким, що динамічно розвивається суспільним організмом, що включає діяльність людей по створенню і застосуванню цінностей, норм, ідеалів культури, сукупність таких норм, утілених у мистецтві, моралі, філософії, науці, релігії, організаціях і установах культури: театрах, концертних залах, філармоніях, кіно-театрах, засобах масової інформації - газетах, журналах, радіо, телебаченні і т.д." [1, с. 482].

Соціокультурне середовище - це завжди сукупність, взаємодія систем і підсистем. Визначаючи вирішальний чинник розвитку творчого потенціалу, слід підкреслити не тільки наявність соціокультурного мікросередовища, але і його виражений діяльнісний характер. Це повинно виявлятися, по-перше, в здібності такого середовища до соціальних дій; по-друге, в свідомому заохоченні ранніх видів творчої діяльності; по-третє, в спільній діяльності, як умові передачі соціального досвіду і ціннісних орієнтацій. "Я помічаю зв'язок мого виняткового ставлення до творчості з моїм песимістичним ставленням до світової данності, до того, що називається "дійсністю" [2, с. 219]. Отже, соціокультурне мікросередовище є результатом суб'єктивних зусиль мікросистеми. При цьому середовище виконує роль об'єктивних умов щодо індивіда, надає дії на особистість по декількох каналах соціалізації формуювального характеру. Серед них ми особливо виділяємо два.

По-перше, емоційно-плотський канал соціалізації. Емоційно-плотська сфера індивіда розвивається в постійному прагненні до рівноваги, гармонії, досягнення якої характеризується психологічним комфортом. Спираючись на результати досліджень сучасних психологів, слід визнати: головною умовою психологічної рівноваги є виключення депривації (*deprivatio* - втрата, позбавлення), що особливо важливо в ранньому віці. Наслідки її важкі, ведуть до порушення соціальної поведінки і становлення особистості.

Оскільки депривацією є стан, що виникає в результаті таких життєвих си-

туації, де суб'єктові не надається можливість для задоволення деяких з його основних потреб достатньою мірою і протягом достатнього тривалого часу, остільки слід зазначити, що такі потреби є основними в усіх культурах. Таким чином, зрілість соціокультури, на наш погляд, полягає в її здатності і готовності розумно організувати реалізацію основних життєвих потреб, визнаючи за суб'єктом природне право на їх задоволення і морально впливаючи на його етичну дію. Як визнає В.М. Оржеховська, "педагогічна профілактика як компонент системи виховної роботи актуалізує мету виховання - забезпечення набуття особистого досвіду реалізації прав і виконання обов'язків у моральних і правових взаємостосунках; попередження ситуації їх соціальної дезадаптації" [6, с. 65].

До сприятливих для творчості умов, відноситься комплекс, який починається із створення особливих ситуацій, які сприяють "інтуїтивному схопленню ідеї рішення творчої проблеми, і закінчуються вихованням необхідних здібностей, створенням творчого клімату, якостей особистості творця" [7, с. 31], адже створення нового творчого продукту багато в чому залежить від особистості творця та сили його внутрішньої мотивації.

Момент вирішення однієї суперечності і виникнення іншої - це момент взаємопроникнення, гармонізації міри об'єкту і міри суб'єкта, коли об'єкт у відомому сенсі стає суб'єктом і навпаки. Фактично, це і є процес творчої самореалізації в контексті соціальної адаптації молоді до оточуючих її соціально-політичних і суспільно-економічних обставин.

У цьому аспекті принципове значення має результативність, яка оцінюється з погляду еволюції або прогресивності. "Прогресивність" розглядається з позиції понятійного змісту як найбільш істотна сторона творчості - творення. "Прогресивне виступає як розвиток, оновлення передування, як приріст, надбавка до існуючого" [8, с. 34].

Проте, не можна забувати, що рівень суспільного прогресу відображає міру творчості в соціумі як такому: "Творчість є адекватна суті людини форма дії, що породжується особливою суперечністю свободи і необхідності - свободою розвитку більшості людських здібностей, необхідністю, що стала. Творчість є дозвіл і здійснення цієї суперечності, яка є рушійною силою становлення багатого індивідуальності" [9, с. 72].

Етапи творчої самореалізації визначаються тим або іншим поєднанням особових новоутворень суб'єкта адаптації, і на кожній стадії враховується вплив і реалізація різних проявів творчого потенціалу особистості. Виходячи з цього, ми вважаємо правомірним визначити і описати наступні стадії процесу со-

ціокультурної адаптації студентської молоді:

Ідентифікація цілей - відсутність перспективного бачення. Перше, з чого починається процес адаптації - це чітке з'ясування цілей. Тут творчість проявляє себе в цілепокладанні - одній з його функціональних особливостей.

У разі несприятливого розвитку подій на першій стадії адаптації студентів важко визначитися в ієрархії завдань, ідентифікувати себе в суспільстві. Таким чином, невдале проходження даної стадії робить подальшу адаптацію практично неможливою або вимагає спеціальної творчої активізації.

Комунікація - відсутність взаємозв'язку. На другому етапі процесу адаптації проблемне завдання полягає у виявленні диспозиції членів нового оточення, а також в організації їх сумісної комунікації. Разом з певним пізнанням це вимагає реалізації основних функцій спілкування, встановлення мережі міжособистісних контактів, осмислення нових цінностей, установок і зміни відповідно до них, що є по суті самотворчістю.

Вирішення нової задачі - трансляція інформації. На третій стадії індивіду, що з'ясував установки нового оточення, зумів організувати власну життєдіяльність для вже намічених планів, потрібно спрямувати зусилля на діяльність у нових умовах. Успішне рішення такого завдання дозволить, з одного боку, дізнатися про своє нове оточення в трохи незвичних умовах, а з іншого - укріпитися серед членів сфери спілкування і самим собою в новій статусній ролі, що дає необхідну впевненість у собі. Успішне проходження третьої стадії - це активна творча діяльність, що спрямована на підтримку щодо досягнутого статусу.

Вільна творчість в процесі життєдіяльності - повна адаптація. Основною проблемою завершальної четвертої стадії процесу адаптації є формування навички швидко й якісно вирішувати завдання, що постійно зустрічаються в процесі нового виду діяльності, типу спілкування, соціокультурного оточення. "Пізнання власного стилю поведінки є першим кроком до його удосконалення" [3].

Коли студент не спроможний творчо вирішувати нові завдання, у нього з'являється необхідність кожного разу при їх появі повертатися на попередні етапи і проходити всі стадії адаптації знову. Таким чином, труднощі в проходженні четвертої стадії процесу адаптації можуть затягнути час її завершення. Успішне проходження всіх чотирьох етапів приводить, на наш погляд, до достатньої повної соціальної адаптації, тобто до вироблення навичок взаємодії з соціокультурним середовищем для досягнення мети.

Творчість студентської молоді, як виконання чого-небудь суспільно корис-

ного, по-своєму виявляє, укріплює самотність створеного, прокладаючи тим самим шлях до людей, яким цікава, співзвучна індивідуальність молодості. Значення глибокого контексту ціннісних комунікацій для соціальної адаптації студентства складно переоцінити. Творче самозаглиблення з метою з'ясування своїх можливостей щодо соціальної творчості, діє як один з механізмів усвідомлення свого місця серед людей і ролі в суспільстві.

Співвідношення між характером творчості та видами творчої самореалізації студентської молоді, можна відтворити в наступній схемі:

Типологія творчості	Види творчої самореалізації		
	активне	пасивне	
Активність суб'єкта творчості	активне	пасивне	
Соціальна значущість	соціальна	асоціальна	антисоціальна
Характер реалізації творчого процесу	хаотичний	стрибокподібний	помірний
Зародження творчої ідеї	інтуїтивне	імпульсивне	раціональне
Суб'єкт творчості	індивідуальний	груповий	

Однією з фундаментальних основ творчої самореалізації студентської молоді ми вважаємо самоактуалізацію, яка представляє собою синтезовану сукупність пізнавального мислення, що розвивається в учбовій діяльності, і творчого мислення, що формується ситуаціями і обставинами. Творча самореалізація студентської молоді - безперервний і цілеспрямований процес розвитку видів і стилю мислення, якісної основи розумової діяльності, ефективної розумової операціоналізації пізнавальних умінь і навичок. Бачення творчої самореалізації студентської молоді як безперервного процесу дозволило довести, що в ході його здійснюється активна взаємодія з навколишнім середовищем, яке постійно змінюється як і сама молодь.

Розуміння творчості як багатопланового соціального феномена, критерієм якого є соціальна значущість і ступінь соціальної активності суб'єкта (остання розуміється як потенційна здатність здійснення якісного перетворення навколишнього і внутрішнього світу індивіда), дозволяє виділити його базові критерії:

- новизну: онтологічний аспект (відношення до об'єктів того ж класу в рамках даної культури);
- цінність: аксиологічний і праксиологічний аспекти (місце в системі цінностей);

- досконалість виконання: естетичний аспект (ступінь майстерності виконання), а також охарактеризувати специфічні функції, виділити ряд властивих йому рис феноменальності. Вони пояснюються, на наш погляд, двома головними чинниками: суб'єктивним (індивідуально-значуща новизна для особистості як члена соціуму); об'єктивним (соціально - значуща творчість).

Виходячи з цього, ми визначимо функції творчої діяльності як соціальної форми руху:

- збагачення людської соціокультури (об'єктивна);
- отримання найвищої ("акме") з відомих людині насолоди (суб'єктивна);
- вирішення суперечливих соціальних ситуацій;
- зміна якісних характеристик індивіда як цілісності в процесі творчості (трансформація здібностей, знань, етичних цінностей).

На нашу думку, вихід суб'єкта діяльності за рамки власних соціальних можливостей - акт творчої самореалізації, який сприяє повноцінній адаптації до існуючої реальності і зумовлює соціальний вибір, заснований не на інституалізованих сукупних інтересах соціальних груп і спільнот, а на існуючій реальності і власній установці соціального суб'єкта. Саме діяльнісний підхід припускає конкретизацію, що реалізовується через поняття "практика" і "творча діяльність". Творчість часто пов'язують саме з сутністю людської діяльності, наприклад, М.С.Каган стверджував, що "людська діяльність може бути визначена як активність суб'єкта, спрямована на об'єкти і на інших суб'єктів" [4, с. 43]. Н.М.Морозов також розглядає проблему активності творчого потенціалу з позицій гносеології: "проблема творчості концентрує в собі питання, пов'язані з трактуванням пізнавального процесу: чи визнавати пізнання як процес пасивного копіювання дійсності і, отже, гносеологічне ставлення людини до об'єктивного світу, зводити до принципу тотожності свідомості і буття, або ж розглядати пізнання як процес активного відзеркалення, що припускає творчий внесок суб'єкта у формовану ним картину миру, ідеального його перетворення" [5, с. 9].

Проте, на наш погляд, пасивна творчість не менш значуща в процесі життєдіяльності студентської молоді, виявляється вона як відношення, сприйняття, відчуття, мислення. Якщо діяльність фіксує загальну творчу визначеність матеріальної і духовної діяльності, то практика виражає і фіксує, визначає і детермінує суть творчості. З позицій такого підходу суспільна необхідність і сенс творчої самореалізації пов'язується з доцільним характером універсальної практики, оскільки, якщо доцільність є однією з істотних характеристик творчої діяльності, то вона виявляється творчою за своєю суттю. Отже, саме

цілепокладання є актом творчості особи і ґрунтується на досвіді, цінностях і мотивах самореалізації.

Підводячи підсумок дослідження суті творчої самореалізації студентської молоді, відзначимо наступне:

По-перше, творча самореалізація є багатоплановим феноменом, що виявляється у всіх сферах життєдіяльності індивіда й іманентно присутня в процесі безперервної взаємодії особи і суспільства.

По-друге, соціальною природою творчої самореалізації є значуща суспільно-трудова практика людини, що припускає створення і використання не тільки наочного світу, але й свідоме виробництво і реалізацію перетворюючої суті самої людини.

По-третє, вихід суб'єкта діяльності за межі власних соціальних можливостей є нічим іншим, як творчою самореалізацією.

По-четверте, творча самореалізація особи - це процес зняття суперечності між її свободою і необхідністю, яка є фундаментальною основою, з одного боку, досягнення людиною багатой індивідуальності, з іншого - повноцінної адаптації його до існуючої реальності.

Таким чином, ми розглянули деякі методологічні підходи до творчої самореалізації студентської молоді, що дозволяє зробити висновок: творчість, за своєю суттю, є діяльністю іманентно включеною в соціально-культурну сферу життєдіяльності людини, в якій вона самореалізується як суб'єкт, що саморозвивається на підставі суспільних і особистих ціннісних установок.

Творча самореалізація виявляється в різних видах соціальної діяльності, визначається її специфічними особливостями і конкретними обставинами наочно-педагогічного характеру. Пропагується педагогічна творчість як чинник цілеспрямованої соціалізації особи, що має в своїй основі дихотомію "викладач-вихованець".

Творчість займає проміжне положення між наукою і практикою і розрізняється за такими підставами: джерелом виникнення (на основі наукового досвіду або наукової концепції); цілями і завданнями професійної діяльності (формування знань, виховання особових якостей, розвиток індивідуальності тих, що навчаються); можливостями педагогічних засобів (які засоби дії дають кращі результати); функціями педагога, які він здійснює за допомогою педагогічних технологій (діагностичні функції, функції управління педагогічними стандартними і не стандартними ситуаціями). Інакше кажучи, невід'ємними властивостями творчості є цілісність, результативність, можливість застосування в реальних умовах практики. Таким чином, ми вважаємо, що при

розробці методик організації і педагогічного управління творчою самореалізацією необхідно враховувати безпосередній вплив цілепокладання, активність діяльнісного прояву, суб'єктність і соціальну значущість творчості, а також характер проходження процесу самореалізації і дії його на специфіку діяльності студентської молоді.

**Література:**

1. *Бабосов Е.М.* Прикладная социология.-Минск, 2000. - 516 с.
2. *Бердяев Н.А.* Самопознание. Опыт философской автобиографии. - М., 1994.
3. *Бодалев А.А.* Психология о личности.- М: Изд-во МГУ, 1988.
4. Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). - М., 1974. - С. 43.
5. *Морозов М.Н.* Теоретическая активность сознания. - К., 1976.
6. *Оржиховська В.М.* Профілактика правопорушень серед неповнолітніх.- К.: ВіАН, 1996. - 352 с.
7. *Пономарёв Я.А.* Психология творчества и педагогика. - М.: Педагогика.
8. *Фурсин И.И.* Творчество: генезис и сущность // Проблемы философии. - К., 1978. - вып. 44.
9. *Шулевский Н.Б.* Диалектика необходимости и свободы в творческой деятельности // Творчество и социальное познание. - М, 1982.

## **Моральне виховання студентської молоді у соціально-педагогічному середовищі ВНЗ**

У системі чинників розбудови державності України, духовного відродження українського народу, входження нашої країни у високоцивілізоване світове співтовариство одне з провідних місць належить моральності. Між тим, постіндустріальний розвиток людської цивілізації ставить нас на поріг нового світопорядку. Соціальна реальність принципово змінила механізм людської взаємодії, пріоритети життєвих цінностей, призвела до погіршення людських відносин.

У сучасних умовах значно актуалізується проблема морального виховання молоді, від рівня якого залежить стан вихованості людей в суспільстві, їх культури і гуманістичного ставлення до різних явищ оточуючої дійсності. Моральне виховання органічно пов'язане з іншими видами виховання і складає цілісний процес впливу на особистість.

На формування життєвого досвіду впливають звичаї, традиції, середовище, в якому виховується людина. В процесі свого розвитку особистість, засвоюючи досягнення різних галузей суспільства, доповнює життєвий досвід соціальним, тобто здійснюється процес моральної соціалізації. Особливо виразно виявляється це в сім'ї, в молодіжних компаніях, в шкільному та студентському колективі.

У вищих навчальних закладах України особливої актуальності набувають проблеми, пов'язані з підвищенням рівня морального виховання майбутніх спеціалістів.

Доцільність і актуальність дослідження зумовлена необхідністю узагальнити досвід морального виховання студентської молоді України на сучасному етапі, виявити провідні тенденції морального розвитку майбутнього спеціаліста.

Сьогодні студент виступає головним орієнтиром ВНЗ. Показником нової якості освітнього процесу визначені: нові знання, уміння, навички студентів, підвищення рівня їхнього особистісного розвитку та самосвідомості, зростання професійної компетентності, ставлення до роботи, рівень моральної культури та вихованості, відсутність негативних наслідків та емоцій [1].



У студентські роки молодь найбільш активно залучається до культурних цінностей, здобуває навички соціально-політичної діяльності, інтенсивно розширює коло спілкування.

Проблема морального виховання підростаючих поколінь завжди знаходилась у центрі уваги педагогічної громадськості та педагогічної думки, про що яскраво свідчать праці провідних педагогів-класиків та педагогічна преса різних історичних періодів: Я.Коменський, Дж.Локк, Ж.-Ж.Руссо, Г.Сковорода, К.Ушинський, С.Миропольський, С.Русова, А.Макаренко, В.Сухомлинський та інші.

У філософській літературі (С.Анісімов, М.Бердяєв, В.Кувалкін) проблему загальної моральної культури молоді розглядають на рівні сутнісних сил людини, що здійснює регулятивну функцію її поведінки.

Дослідник К.Каліна вказує, що праць з проблем морального виховання студентського середовища в науково-педагогічній літературі не так вже й багато. Аналіз сучасної педагогічної літератури (М.Кирєєв, В.Макаров, С.Томенчук, Л.Панченко, Л.Пелех) свідчать про наявність загострення проблеми формування моральних норм, поведінки та культури на сучасному етапі розвитку українського суспільства. Деякі питання, що стосуються впливу соціального середовища на формування особистості студента відбито у працях І.Беха, Н.Бондаренка, О.Газмана, М.Іщенка, А.Капської, Л.Коваль, С.Харченка, С.Шашенко та ін.

Завданнями нашої статті ми ставимо: визначити особливості морального виховання студентів ВНЗ; знайти шляхи оптимізації морального виховання студентської молоді.

Сьогодні, як ніколи, змінюється система цінностей людини, регулювання поведінкою і діяльністю людини. Майбутньому педагогу, сучасному студенту потрібно добре розуміти цю зміну і сприяти розвитку позитивних тенденцій виховання, а негативні зламати. Вища школа поставлена перед необхідністю створення інтелектуальної, моральної та естетичної атмосфери, яка забезпечить повноцінне формування особистості майбутнього спеціаліста ще в стінах вузу.

Характеристика цінностей, притаманних українській молоді, відбиває різноманіття життєвих умов молодих людей, широкий спектр ціннісних орієнтирів. Необхідно враховувати, що на формування цінностей молоді істотно впливають засоби масової інформації, особливо електронні. Пропаганда культу жорстокості і насильства робить масовий тиск на психологічний стан молоді, формує відповідні моделі поведінки і стереотипи сприйняття життя. Об-

меження пропаганди культу сили, реклами сигарет, спиртних напоїв - одне з першочергових завдань держави у справі морального оздоровлення молодого покоління.

Моральна соціалізація відіграє провідну роль у формуванні морального досвіду та свідомості студентів, в побудові їхніх взаємовідносин. Соціалізація може бути позитивного і негативного спрямування. І потрібно докласти всіх зусиль, щоб забезпечити "набір" об'єктивних і суб'єктивних умов спілкування та діяльності, які б позначалися на виховному впливові.

Найвищий рівень морального досвіду особистості характеризує її моральну зрілість - якість особистості, яка сформувалася під впливом конкретно-історичних суспільних і індивідуальних умов, навчання, морального виховання і самовиховання. Моральна зрілість - це високий рівень сформованості в людині моральної самосвідомості, морального самоствавлення і саморегуляції своїх дій, вчинків, емоцій і поведінки. Суб'єктивними рушійними силами особистості, за допомогою яких розвивається її самосвідомість є самооцінка, самоосвіта, самоконтроль і самоствердження. Чим вищий рівень самоусвідомлення, тим продуктивніше здійснюються самооцінка, самоконтроль, самоствердження. В такій низці перебуває людина, яка постійно працює над собою, самокритично оцінює свої духовні досягнення.

Моральне самовиховання покликане допомогти людині сміливіше використовувати можливості моральної творчості, орієнтуючи її на самовдосконалення моральних взаємовідносин.

Система морального виховання приводить нас до одного з узагальнених кінцевих результатів - моральної культури особистості, яка є цілісною єдністю елементів, що охоплює:

- культуру етичного мислення (здатність морального міркування, уміння користуватися етичними знаннями, розрізняти добро і зло, в якому б вигляді вони не виступали, застосовувати моральні норми до особливостей ситуацій, що склалися, тощо);
- культуру почуттів;
- здатність людини до "морального резонансу", співчуття, співпереживання;
- культуру поведінки, яка характеризує конкретний спосіб здійснення в моральній практиці думок і почуттів, рівень їхнього перетворення в повсякденну норму вчинку;
- етикет як рівень дотримання правил, що регулюють форму, манери поведінки особистості в процесі спілкування.

Спрямованість навчально-виховного процесу у ВНЗ повинна сприяти

створенню сприятливого середовища, де престижними будуть особистісні якості: чесність, гуманність, толерантність, порядність, гідність, патріотизм, усвідомлення відповідальності за себе і близьких, повага до старших тощо [6].

Необхідно так перетворити навчально-виховний процес, щоб він спонукав студентів до спілкування безпосередньо у процесі засвоєння знань, збільшував їх соціальні контакти, стимулював взаємодію між ними.

Соціальний контакт між партнерами виникає у тому випадку, коли вони мають можливість передавати важливі для іншого цінності, коли кожен водночас і передає і отримує такі цінності (інформація, допомога, визнання, прийняття тощо). Таким чином між партнерами по спілкуванню складаються взаємні очікування, що їх пов'язують.

Такий обмін цінностями відбувається між особистістю і колективом. Кожний індивід має певні очікування стосовно колективу: визнання своєї діяльності, підтримка і допомога у скрутні тощо. Разом з тим в нього формується усвідомлення того, що він має якнайкраще виконувати завдання, спрямовані на реалізацію цілей колективу.

Найбільш сприятливою для розвитку особистості ситуацією, за даними соціально-психологічних досліджень, є така, у якій в обміні цінностями панує певна рівновага. Її порушення та подолання таких порушень обумовлюють подальший розвиток особистості і колективу. Таке взаємне доповнення є суттєвим феноменом формування людських взаємин.

Колективна діяльність є неодмінною умовою і ефективним засобом формування гуманних взаємин студентів, бо в самій її природі закладено можливість організації співпраці, створення атмосфери доброзичливості, товариської взаємодопомоги. Вона удосконалює етичну культуру взаємин "педагог-студент", "студент-студент", "студент-колектив". Вона створює умови, що сприяють прояву і реалізації здібностей і обдарувань кожного суб'єкту педагогічного середовища.

Обговорюючи проблему морального виховання студентської молоді як соціально-педагогічну проблему, маємо звернутися до висновків дослідження О.Купенко щодо обґрунтування соціально-педагогічного середовища розвитку особистості [4]:

Соціально-педагогічна мета системи розвитку гуманістичного суб'єкта передбачає реалізацію принципів: гуманізму, свідомості, активності та самостійності, розвитку в ситуаціях вибору, в соціальній взаємодії. На думку дослідника, названі принципи не вдається реалізувати повною мірою в рамках лекційних і практичних занять певної дисципліни. Тому автор звертається до та-

кої форми, як соціально-педагогічне середовище.

Соціально-педагогічне середовище розвитку гуманістичного суб'єкта (студента) розглянуто як таке, що є спеціально створюваним для здійснення цілеспрямованих педагогічних впливів, а разом з тим відкрите до синтетичного середовища життя людини.

Виховання гуманності розглядається як суттєва складова змісту морального виховання. Через поняття "гуманізація" стверджується головне завдання перетворення виховної системи вищої школи - її послідовна орієнтація на особистість студента, розвиток індивідуальності, творчих можливостей і здібностей, духовних потреб і інтересів, формування реальних оптимістичних життєвих планів, готовності усвідомлено й аргументовано вибирати ці плани, згідно з гуманістичним завданням соціального прогресу створювати навколишній світ і себе.

Головна риса гуманізації полягає в тому, що в удосконалюванні людини вбачають не засіб благополуччя суспільства, а мету суспільного життя, коли розвиток особистості не загнано в межі "соціального замовлення", а передбачав виявлення і вдосконалення всіх сутнісних сил людини, коли самого індивіда бачать не "тим, кого ведуть", ким "керують", а творцем самого себе, своїх обставин.

Отже, смислом гуманізації виховання є розв'язання гуманістичних завдань, спрямованих на людину, що йдуть від людини. Сутність гуманізації виховання - в олюднюванні виховання, тобто визнанні цінності дитини як особистості, її прав на свободу, щастя, соціальний захист, створення умов для прояву її здібностей, індивідуальності, а також стимулювання сил до саморозвитку і самовиховання.

Слід підкреслити, що гуманістичний потенціал виховання залежить від гуманістичного потенціалу взаємодії, взаємовідносин учасників педагогічного процесу. Адже, спілкування у ВНЗ, гуманістичне, ствердуюче доброзичливі, поважні стосунки між людьми і до самого себе - головна умова соціалізації особистості. Разом з тим, педагогічне спілкування - найважливіший засіб вирішення завдань педагогічної діяльності. У сучасному розумінні, виховання розглядають як ефективну керовану взаємодію (співробітництво) між вихователями і вихованцями, спрямовану на реалізацію поставленої мети. Залежність ефективності виховання від виховних взаємин, інтенсивності і якості стосунків (спілкування) між вихованцями розглядається як загальна закономірність виховного процесу. Все це дає підстави розглядати гуманізацію взаємин, що складаються в педагогічному процесі, як базу, стрижень, передумову організа-

ції гуманістичного виховання, гуманізації навчально-виховного процесу.

Педагогічне керівництво гуманістичним вихованням у ВНЗ відбувається на організаційно-педагогічному і психолого-педагогічному рівнях. Зміст виховної роботи у першому напрямку полягає у такому:

- організація безпосередньої взаємодії студентів у різноманітних видах навчальної і позанавчальної роботи;
- організація змістовного внутрішньо колективного спілкування;
- коректування взаємин "студент-колектив", "студент-викладач";
- організація роботи органів самоврядування (студентський парламент).

Психолого-педагогічне керівництво процесом морального виховання має своїм об'єктом мотиваційну сферу особистості. Формування високої гуманістичної мотивації може відбуватися лише за умови єдності трьох видів педагогічно організованої діяльності, а саме:

- діяльність, спрямована на турботу про інших, що дозволяє студентіві набути досвід творчої самовідданості, а далі і досвід насолоди від "чужої радості". Необхідною умовою організації такої діяльності є цілковите усвідомлення її студентами саме, як турботи про благополуччя колективу, особистості;
- діалогічне спілкування, тобто залучення до внутрішнього світу, тривоги, сподівань, переживань своїх товаришів;
- самовиховання вольових і гуманних якостей особистості, що збільшує потребу у благополуччі іншого.

Формування високої мотивації гуманного ставлення до людей забезпечується також послідовним розширенням у студентів уявлень, з яких виробляється ціннісне особисте ставлення до першого. Йдеться про створення таких комплексів уявлень:

- а) про гуманне ставлення до людей, як засіб задоволення потреби в дружбі, товариськості, в самоствердженні в колективі;
- б) про гуманне ставлення до інших як умови сходження до вищих рівнів свого розвитку;
- в) про нагальну потребу іншого у гуманному ставленні оточуючих;
- г) про значення гуманного ставлення одне до одного для розквіту колективу і суспільства.

Слід підкреслити, що необхідною умовою ефективного педагогічного керівництва процесом морального виховання є створення у студентів яскравих емоційних переживань, пов'язаних з гуманістичними уявленнями, що в них формуються, з власним досвідом моральної поведінки. Це сприяє формуванню схильності до активного, творчого піклування про людей, найважливішо-

го гуманістичного переконання: "Щасливий той, хто зробив щасливими найбільшу кількість людей".

На думку дослідника К.Шумейкіна, гуманістично зорієнтована суб'єкт-суб'єктна модель навчального процесу у ВНЗ вимагає добре організованої педагогічно-психологічної системи взаємодії між студентом і викладачем. Викладаючи у ВНЗ, слід не тільки поєднувати педагогічну спрямованість своєї діяльності з науково-пошуковою активністю, а й проявляти моральний професіоналізм, а, отже, слідкувати за тим, на якій ментально-духовній основі відбувається викладання. Гуманістична парадигма передбачає концентрування навчального процесу не на викладі навчальної дисципліни, а на особистості студента. Задля цього сам викладач має бути високого рівня професійної підготовки, особистої моральної і громадянської зрілості [7].

Таким чином, головною метою суспільства та освіти стає формування цілісної особистості, а отже моральної, оскільки моральність виступає інтегральною характеристикою і охоплює усі сфери життєдіяльності особистості. Особливе значення набуває моральне виховання студентської молоді у соціально-педагогічному середовищі. При цьому необхідно враховувати: внутрішні протиріччя моральної свідомості кожного студента, формування глибоких внутрішніх переконань, існування протиріч між спадковістю, середовищем та вимогами виховання, між моральними потребами студента та його можливостями, різний рівень моральної поведінки та моральної вихованості особистості.

### **Література:**

1. *Євдокимов В., Покроева Л., Агапова Т., Луценко В.* Самостійна робота студентів: Навч.посібник. - Х.: ХДПУ ім. Г.С.Сковороди, - 2004. - 140 с.
2. *Каліна К.* Особливості морального виховання студентів ВНЗ України //Гуманізація навч.-вих. процесу: Зб. наук. праць. Вип. XXVIII. /За заг. редакцією В.І.Сипченка. - Слов'янськ: Вид. Центр СДПУ, - 2005. - С. 44-49
3. *Крутогорська Н.* Про деякі підходи до виховання студентської молоді на засадах християнської моралі //Гуманізація навч.-вих. процесу: Зб. наук. праць. Вип. XVIII. /За заг. редакцією В.І.Сипченка. - Слов'янськ: Вид. Центр СДПУ, - 2002. - С. 92-96
4. *Купенко О.* Обґрунтування соціально-педагогічного середовища розвитку гуманістичного суб'єкта соціальної сфери /Ціннісні пріоритети освіти у XXI столітті: орієнтири та напрямки сучасної освіти: Матеріали IV Міжн. н.-практ. конф. 3-5 жовтня 2007 р., м. Луганськ. - Част.1. - Луганськ: Альма-матер, 2007. - С. 109-119.

5. *Мороз О.Г.* Педагогіка і психологія вищої школи: Навч. посібник для молодих викладачів, аспірантів і майбутніх магістрів /О.Г.Мороз, О.С.Падалка, В.І.Юрченко. - К.: НПУ ім..М.П.Драгоманова, 2003. - 267 с.

6. *Плотніков П.* Основи управління соціалізаційними процесами молоді в освітньому і виховному просторі промислового регіону /Ціннісні пріоритети освіти у XXI столітті: орієнтири та напрямки сучасної освіти: Матеріали IV Міжн. н.-практ. конф. 3-5 жовтня 2007 р., м. Луганськ. - Част.1. - Луганськ: Альма-матер, 2007. - С. 226-234.

7. *Шумейкін К.* Оптимізація педагогічного процесу /Наук. часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. праць / Ред. кол. О.Г.Мороз, Н.В.Гузій та інші. - Вип. 6 (16). - К.: НПУ, 2007. - С. 53-55.

## **Використання народних традицій як умова виховання громадянськості студентів коледжу**

У Законі України "Про освіту" зазначено, що освіта в Україні повинна здійснюватися з урахуванням національних традицій та звичаїв, національних, історичних, культурних цінностей України [2, с. 91], що дасть змогу звертатися до історії регіональних традицій та сприяти спадкоємності поколінь.

Оволодіння національно-культурним досвідом свого народу триває впродовж усього життя людини, починаючи з колискової пісні і закінчуючи власними її роздумами над питанням свого генеалогічного коріння та складними процесами самовиховання національної самосвідомості. Особливе місце у цьому посідають народні звичаї, обряди і свята, з якими студентська молодь продовжує знайомитись не тільки у навчальний, а й позанавчальний час. Проте аналіз результатів констатуючого етапу дослідження засвідчив, що однією з причин недостатнього рівня сформованості громадянськості студентів коледжу є те, що використання традицій українського народу носить фрагментарний характер.

Аналіз основних досліджень і публікацій показав, що народознавчі основи формування громадянськості у вихованців розглядали (Г.Ващенко, Т.Дем'янюк, В.Кузь, В.Ликов, Н.Лисенко, І.Огієнко, Ю.Руденко, Й.Сележан, Р.Скульський, В.Скурагівський, М.Стельмахович, П.Ігнатенко, В.Поплужний, Н.Косарева, Л.Крицька, В.Сухомлинський та ін.).

Метою статті є аналіз й узагальнення питання щодо використання народних традицій як умови виховання громадянськості студентів коледжу.

Традиції (від лат. *traditio* - передача) - досвід, звичай, погляди, смаки, норми поведінки і т. ін., що склалися історично й передаються з покоління в покоління. Через систему традицій кожен народ відтворює себе, свою духовну культуру, свій характер і психологію в своїх дітях [9, с. 44]. Традиції були безпосередньо втілені в процес життя. Народним традиціям властива своя складна структура, яка включає: ідеї і переконання, уявлення і погляди, ідеали і цінності, моральні принципи і норми, інтереси й потреби, почуття та емоції, звички та смаки. Мета традиції полягає в тому, щоб закріплювати і відтворювати в нових поколіннях усталені типи життєдіяльності, типи мислення й поведінки [4, с. 15-16].



Значення традицій у наш час полягає в тому, що вони одночасно виступають як результат виховних зусиль народу протягом багатьох віків, як незамінний виховний засіб [9, с. 44]; допомагають виховати свідомого громадянина (виховання працелюбства, толерантності, поваги до людей праці); надійно захищають самобутність кожного народу; в несприятливих екологічних умовах орієнтують людину на одухотворення її виробничої діяльності [9, с. 46]; вчать жити і зобов'язують діяти згідно з її вимогами і настановами [9, с. 46-47]; зберігають нашу пам'ять. Знищення традицій неодмінно веде до морального, духовного, культурного та економічного занепаду [9, с. 47]. Будучи значущими елементами регіональної культури, традиції дають можливість засвоєння культурного простору регіону; організувати зв'язок поколінь, на них тримається духовно-моральне життя народів; є важливішим елементом формування етнічної свідомості; містять в собі багатовікову мудрість життєвого досвіду.

Важливим для нашого дослідження є погляд Г. Ващенко, який визначає роль народних традицій у формуванні морально-естетичних традицій у підростаючого покоління, де роль традицій у розвитку людства можна порівняти з роллю пам'яті у розвитку окремої особистості. Виховний ідеал людини, твердив педагог, криється у пісенному фонді України, у звичаях українського народу, в його літературі, мистецтві, у християнській вірі й історичному минулому. Відтворення минулого з його культурними цінностями і черпання зі скарбниць інших народів того, що відповідає нашій духовності, послужить основою творення власного виховного ідеалу [3].

Національні традиції української культури у своєму розвитку і етапах становлення формувались у суперечливих умовах, проте їх вплив на потреби нації був незаперечний. Звичаї і обряди в регіонах є надзвичайно строкаті і формувались на території України з низки регіональних варіантів: поліський варіант звичаїв зберіг найбільш архаїчні форми, долучивши до себе й певний білоруський субстрат; подільський має давньослов'янську канву із вплетенням польських та пюркських компонентів; карпатський тривалий час формувався на католицькій основі із вкрапленням польського, а закарпатський - угорського та румунського субстратів; середньо наддніпрянський найбільш повно позначений українською символікою із привнесенням компонентів загальноєвропейської культури [6, с. 57].

Ефективність використання народних традицій залежить не тільки від розуміння їх ролі, а й від вміння педагога використати те дійсно цінне, що вони в собі заключають у загальному контексті педагогічних впливів.

Для вирішення завдань виховання громадянськості студентів коледжу в по-

занавчальний час на основі використання традицій українського народу в ході експерименту була організована цілеспрямована робота спільно з керівниками народознавчих гуртків "Джерело" (керівник О.Гаєвська), "Дивослово" (керівник О.Леонова) Горлівського машинобудівного коледжу.

Працюючи за нашою методикою, керівники гуртків з метою ознайомлення з народними традиціями, обрядами, козацькими звичаями, роз'яснення ролі християнської моралі і етики в розвитку сучасного суспільства, з нагоди привітання із святом Дня писемності і мови готували волонтерів із числа гуртківців для виступів на кураторських годинах, проводили масові заходи (вечорниці, конкурси, вечори поезії, пісні, виставки творчих робіт, акцію "Милосердя" тощо). У процесі експериментальної роботи застосовували також групові форми використання традицій українського народу - це створення клубів із народознавчого спрямування на базі гуртків, оформлення кабінету народознавства. Студентами були оформлені стенди, альбоми з народознавства, зібрані українські костюми, рушники, українська вишивка, предмети народного побуту.

З метою вивчення свят народного календаря (Наума, Миколая, Різдва, Великодня, Покрови) були проведені усні журнали, щотижнево в ефір виходив випуск радіогазети "Календар українця", підготовкою якого опікувались гуртківці спільно з представниками студради.

Питаючи у старшокурсників, чому вони приходять на засідання гуртка, ми з'ясували, що студентам це цікаво: вони самі вирішують, що й як робити, самі беруть участь у підготовці та проведенні заходу, засідання - від пошуку матеріалу до написання сценарію та проведення. Самі вирішують, кого запросити, які костюми необхідні, як прикрасити світлицю. Отже, самостійність, практична реалізація своїх знань та вмінь, вільне спілкування з однолітками та старшими за себе, постійне пізнання нового, можливість побачити інтерес з боку оточуючих до своєї справи, дієвість того, що ти робиш - все це приваблює студентів у роботі гуртка. Якщо дехто з першокурсників відвідує гурток із меркантильних очікувань (наприклад, щоб отримати гарну оцінку), то для старшокурсників це питання знімається, бо всі оцінки вже отримані, лише особиста потреба, поклик серця керує молоддю.

Після проведення народних свят ми акцентували увагу студентів на ідеях свята під час спеціальних бесід, які узагальнювали отриманий досвід. Зокрема, у процесі бесіди "Народні свята в нашому житті" зосередилися на таких питаннях: "Чи святкують студенти народні свята в сім'ях?", "Чи подобається їм їх відзначати?", "Чи отримали вони нові знання під час святкування в коледжі?", "З яких джерел Ви дізнаєтеся про звичаї та народні свята?", "Чи від-

мічають у Вашій родині професійні свята?".

За нашою методикою студентською радою спільно з членами гуртка "Джерело" було проведено виставку "Пасхальна композиція". Для цього заздалегідь кожна група коледжу отримала завдання: власноруч виготовити пасхальну композицію. Спочатку й організатори, і учасники вважали, що це не складно. Але під час проведення виставки з'ясувалося, що і студенти, і куратори груп недостатньо обізнані в національних традиціях. Тому знадобилася допомога гуртківців-волонтерів. В подальшому така співпраця студентів і гуртківців стала постійною.

Цікавою формою роботи виявилася запропонована нами літературна вітальня із запрошенням членів літературного об'єднання "Забій" м. Горлівки. Запрошення письменників та поетів до літературної вітальні, читання гуртківцями поезій та прозових творів перед членами літературного об'єднання, обмін думками, відвідування членів літературного об'єднання на робочих місцях під час проходження студентами технологічної практики - усе це сприяло формуванню у студентів активної життєвої позиції. Спілкування з непрофесійними поетами доводило студентам, що здібності людини неосаянні, можна знаходити час і для праці, і для самоосвіти, і для заняття улюбленою справою.

Під час бесіди з гуртківцями ми почули, що відвідування літературної вітальні для них - це "знайомство з цікавими особистостями, які захоплюють своєю жагою жити", "занурення у світ образів", що "ці зустрічі звертають увагу на те, що у повсякденному житті не бачиш, проходиш повз"; що "творчі люди, як магніт, - захоплюють своєю небайдужістю, працелюбством, пошуком істини" темами (рідне місто, родина, нещасливе кохання, зражена дружба, природа, шахта, завод, буденність, вічність і т.п.). У кабінеті літератури була зібрана бібліотека творів та альманахів, подарованих авторами, добірка автографів та інтерв'ю членів літературного об'єднання, які брали члени гуртка "Дивослово", відвідуючи літераторів на робочих місцях під час проходження практики.

Працюючи за нашою методикою, гуртківці спільно зі студентською радою коледжу підготували свято "Святий Миколай до вас у гості йде" для малюків із дитячого будинку "Надія" (м. Горлівка). Для цього ініціативною групою було зібрано матеріал, написаний сценарій відповідно до віку дітей, для яких готувався виступ. Також до свята студентська рада коледжу оголосила збір книжок, одягу, підготувала солодощі для дітлахів. У інтерв'ю було з'ясовано, що під час підготовки до свята студенти стикнулися з деякими труднощами: важко знайти матеріал, який би був дохідливим для малюків. Складною виявилася й дитяча аудиторія - діти-сироти та діти, позбавлені батьківської опіки.

Важливо було бути уважним до кожного слова, яке промовлялося, не забувати про поради вихователів дітей. Проте після вистави студенти повернулися зосереджені, пригнічені дитячим болем.

Наступного року свято "Святий Миколай до вас у гості йде" було організовано для учнів початкових класів школи-інтернату №4 м. Горлівки.

Традиції колективу - це звичаї, порядки, правила поведінки, що встановлювалися в ньому, оберігаються ним, які передаються одним поколінням іншому. А.Макаренко доводив, що навчальний заклад, в якого немає традицій, не може бути гарним [5, с. 387-398]. Наявність у навчальному закладі традицій створює умови, необхідні для прояву вихованцями ініціативи й самодіяльності. Система традицій, що виникла в різноманітних видах діяльності колективу навчального закладу, надає стійкості функціонуючій у ньому системі виховання, створює умови для цікавого життя колективу, і, нарешті, постає необхідною умовою функціонування виховної системи в педагогічному закладі [7, с. 109].

Працюючи за нашою методикою, студенти-гуртківці разом продумували, які традиції можна зберегти, і цілеспрямовано досягли того, що кожна справа ставала традицією. Отож, традиційними стали конкурси оберегів та пасхальних композицій, акція "Милосердя" (віїзд до дитячого дому, шкіл-інтернатів), проведення зустрічей з представниками літературного об'єднання "Забій".

Використовуючи можливості гуртків народознавства, ставили також за мету виховання шанобливого ставлення до людини праці, фахівця, виховання в собі потреби працювати, бо "праця - першооснова життя суспільства, головний засіб створення матеріальної й духовної культури" [9, с. 130].

Праця як могутній чинник родинного виховання є наріжним каменем в різноманітних жанрах українського фольклору: не тільки проголошувався обов'язок працювати, а й утілювався на практиці ("Щастя не в хмарах ховається, а працею здобувається", "Ледачий не буде щасливий", "Землю прикрашає сонце, а людину - праця"). Кожна людина знає по собі: якщо твоя праця потрібна людям - немов крила у тебе з'являються і нудна справа в радість. Повага до своєї праці, повага до праці іншого - ланцюг нерозривний. За народним повір'ям праця є цілительською від душевних потрясінь і психічних розладів ("Праця в горі втішає"). М.Стельмахович у роботі "Виховний ідеал української народної педагогіки" пише, що "в традиційного українського господаря не лише комори повні добром, а й голова повна розуму, душа наповнена християнськими чеснотами, серце сповнене любові до всього рідного та загальнолюдського" [8]. В українського народу ідеалом була людина, яка живе

свою працю, користується за це честю й повагою серед інших людей, вміє мудро розпорядитися як природними багатствами, так і особисто надбаними.

Як свідчать результати досліджень, використання народних традицій, традицій коледжу сприяє вихованню громадянськості. Діагностичний зріз, проведений з студентами експериментальних груп, засвідчив, що завдяки добре організованій роботі з широкого використання традицій українського народу й традицій коледжу, відбулися позитивні зміни у розвитку громадянськості. Підвищився рівень знань про громадянськість, усвідомлення необхідності збереження народних традицій й створення нових.

Доцільними визнані наступні форми використання народних традицій: ознайомлення з народними традиціями студентів експериментальних коледжів шляхом розповіді про них, розкриття їх цінностей; підготовка і проведення бесід, кураторських годин за народною громадянською тематикою ("Батько - двічі громадянин"); свята народного календаря; проведення фольклорних свят: вечорниць, новорічних свят; створення народознавчих клубів, гуртків ("Джерело", "Дивослово", "Берегиня"); підбір матеріалів для оформлення стендів, зібрання матеріалів народознавчого характеру; спільна робота органів студентського самоврядування і гуртківців (свято для малюків дитячого дому "Миколай до нас у гості йде", добродійна участь в акції "Милосердя"); відвідування студентами краєзнавчих, літературних музеїв, театрів, виставок, перегляд фільмів національних студій; активна пропагандистська діяльність з роз'яснення ролі християнської моралі і етики в розвитку сучасного суспільства (виступи волонтерів з числа гуртківців на кураторських годинах з нагоди привітання із святом Дня писемності і мови, знайомства з народними звичаями, обрядами, традиціями, козацькими звичаями тощо) тощо.

Отже, пам'ятаючи, що потреба сьогодення - встановити розірвані зв'язки з минулим, повернути втрачені народні традиції, відновити ланку духовності й осмислити формулу "минуле - сучасне - майбутнє" у ланцюгу невмирущої культури, викладачам коледжу, кураторам, керівникам гуртків, клубів треба поширювати інтерес студентів до народних традицій, створенню нових, сприяти усвідомленню студентами - мешканцями України, її громадянами.

Аналіз проблеми виховання громадянськості у студентів коледжів вимагає подальшого, детального й різнопланового дослідження. Зокрема, висвітлення технології виховання громадянськості студентів коледжів у позанавчальній діяльності.

**Література:**

1. *Ващенко Г.* Виховний ідеал: Записки виховника. Підручник для вихователів, учителів, українських родин / Г. Ващенко. - Брюссель; Торонто; Нью-Йорк; Лондон; Мюнхен; Вид-во Центральної Управи Спілки Української молоді, 1976. - 208 с.
2. *Довідник* заступника директора школи з виховної роботи в запитаннях та відповідях / Авт. упорядн. Г.Л.Вороніна, Н.В.Кочанова. - Х.: Веста: Видавництво "Ранок", 2006. - 464 с.
3. *Коваль О.* Григорій Ващенко - подвижник української педагогіки // Освіта. - 1992. - 23 груд.
4. *Коломієць Ю.В.* Трудове виховання учнів 5-9 класів на традиціях і звичаях українського народу: дис. ... канд. пед. наук: 13.0.02 - теорія і методика трудового навчання / Коломієць Ю.В. - К., 1998. - 190 с.
5. *Макаренко А.С.* Виховання в праці // Твори: В 7-ми т. - Т.4. - К.: Рад. школа, 1954. - С. 387-398.
6. *Огієнко І.І.* Українська культура: Коротка історія культурного життя українського народу / Передмова М.Г.Жулинського / І.І. Огієнко. - К.: Довіра, 1992. - 205 с.
7. *Сокольников Ю.П.* Теория и логика педагогической деятельности / Ю.П.Сокольников. - Москва - Белгород, 2000. - 150 с.
8. *Стельмахович М.Г.* Виховний ідеал української народної педагогіки // Поліття. - 1994.- №7. - Лютий. - С. 1.
9. *Стельмахович М.Г.* Українська народна педагогіка. - К.: ІЗМН, 1997. - 232 с.

## **Теоретичні засади виховання у студентів ВНЗ шанобливого ставлення до представників різних етносів**

Проблема виховання студентської молоді на сучасному етапі розвитку України набуває все більшої актуальності. Це пов'язано з інтеграцією нашої держави до загальноєвропейського співтовариства, демократизацією суспільства, пошуками нової системи цінностей.

Засоби масової інформації, які зараз позбавленні цензурних кордонів, надають проблемі гостроти. Молодь постійно зустрічається з існуючими суперечностями: між великим обсягом інформації та рівнем моральної культури особистості, між соціальним замовленням суспільства та пропагандою ціннісних орієнтирів ЗМІ, між ідеалом виховання батьків та педагогів й тими зразками, які пропонує оточення та телебачення.

Серед проблем міжособистісних стосунків останнім часом особливої уваги заслуговує проблема міжетнічного спілкування, проблема шанобливого ставлення до представників різних етносів. Це обґрунтовано інтеграцією етносів у світі. Потреба життя та праці в найбільш комфортних умовах для себе та своєї сім'ї передбачає вільний вибір географічного місця перебування представниками різних національностей. Але вони прагнуть зберігати свою етнічну культуру і за межами компактного проживання. Зараз у світі практично не залишилося жодної монокультурної держави. Тому одним із головних аспектів виховання в наш час є формування етносвідомості особистості та розвиток культури її спілкування з представниками інших етносів. Адже лише через усвідомлення власної етнічної гідності можливе опанування загальнолюдськими цінностями.

Конституція України, Декларація прав національностей України, Закон України "Про національні меншини в Україні", Закони України "Про освіту" та "Про загальну середню освіту", Державні національні програми та інші нормативно-правові акти забезпечують підтримку та збереження культурної самобутності національних меншин. Кожен з народів, які населяють Українську державу, має можливість вивчати рідну мову, розвивати свою культуру, мистецтво та національні традиції. Водночас, у нашому суспільстві існують деякі міжетнічні конфлікти: наслідки депортації кримських татар, протести

російськомовного населення держави проти "українізації" та ін. Тому виникає потреба у вдосконаленні системи виховання дітей та молоді з наданням особливої уваги шанобливому ставленню до людини, як представника іншого етносу, в національному колі української держави.

У цій статті ми спробуємо проаналізувати теоретичні засади виховання шанобливого ставлення до представників різних етносів у студентів вищих навчальних закладів, визначити зміст цього поняття.

У сучасній педагогіці проблеми виховання знайшли відображення в працях І.Беха, Б.Бім-Бада, М.Богуславського, Б.Гершунського, М.Євтуха, І.Зязюна, Б.Лихачова, М.Мітіної, В.Сластьоніна, О.Сухомлинської та ін. Більшість дослідників та педагогів стверджують, що виховання не є процесом створення ідеальної людини. Його завданням є, перш за все, формування особистості з урахуванням її самобутності, розвиток присутніх саме їй сутнісних сил і здібностей, становлення її особистісної моральної свободи, культивування у неї прийняття цінності іншої людини.

Категорії "цінності" надається важливе значення у сучасних гуманітарних науках. "Основною дефініцією поняття "цінність" є значущість певних реалій дійсності з точки зору задоволення матеріальних і духовних потреб, інтересів людини; це те, що може цінувати особистість, що є для неї значущим і важливим" [7, с. 992].

У вітчизняній філософії проблема цінностей досліджувалася В.Василенко, А.Ручкою, В.Тугаріновим, О.Дробницьким. Вони проаналізували концепції природи цінностей зарубіжних філософів і встановили, що природа цінностей базується на аксіологічному реалізмі. Тобто цінність являє собою єдність природного і духовного, індивідуального і загальнолюдського.

У своєму науковому дослідженні Л. Морозова обґрунтовує, що цінності виступають як соціальні механізми та інструменти соціального регулювання в суспільстві. Вони є проміжною ланкою, що пов'язує особистість або соціальну групу (молодь як соціальна група) з соціальними інститутами, з його ідеалами та вимогами.

І.Бех розглядає особистісні цінності як моральну основу, стрижень особистості. Вони забезпечують цілісно-суб'єктивне розуміння особистісної поведінки у конкретній ситуації, а також дозволяють прогнозувати поведінку людини у більш широкому полі дій. Цінності особистості є підґрунтям її ставлення до іншої людини. "Розвинене ставлення до іншої людини як цінності означає, по-перше, прагнення і здатність індивіда співпереживати її радості та горю, по-друге, бажання її зрозуміти, по-третє, всіляке сприяння досягненню



нею морально значущих цілей у повсякденній реальності" [2, с. 17].

Дослідженням ціннісного ставлення до людини в психології займалися М.Боришевський, З.Карпенко, А.Маслоу, Г.Олпорт, К.Роджерс, В.Франкл, Е.Фромм, Т.Яценко та ін. На їх думку ціннісне ставлення впливає на розвиток сутнісних сил і духовного потенціалу дитини. Людина не ізольована, замкнута істота, яка живе і розвивається сама по собі. Вона тісно пов'язана з оточуючим світом, має потребу в його існуванні та необхідність у відносинах з його об'єктами.

В.Мясищев, розглядаючи категорію "відносини" (ставлення) в психологічній теорії особистості, стверджує, що особистість, психіка і свідомість людини у будь-який момент є єдністю відображення об'єктивної дійсності і ставлення людини до неї. В основі будь-яких відносин лежать потреби, мотиви, переконання, емоційне ставлення, інтереси, оцінки. Рівнем розвитку особистості та її ставлень є рівень самосвідомості та свідомого ставлення до оточуючого. Психолог підкреслює, чим вище рівень розвитку особистості, тим складнішими є процеси її психічної діяльності, більш диференційованішими та багатшими їхні відносини. Ставлення до предметів, об'єктів вимірюється їх оцінкою, ставлення до людини як суб'єкта - повагою.

Поняття "ціннісне ставлення до людини" впливає з понять "цінність" та "ціннісна орієнтація" (В.Блюмкін, О.Дробницький, В.Тугарінов та ін.). Найбільш стійкі ціннісні ставлення складаються у ціннісні орієнтації особистості. І.Кон зазначає, що орієнтація - це система установок, за допомогою яких індивід або група сприймає ситуацію і відповідно обирає спосіб дії. "Орієнтації, спрямовані на якість соціальної цінності, називають ціннісними орієнтаціями" [9, с. 26]. Ціннісні орієнтації не задані кимось, чи принесені ззовні. Вони є сукупністю пов'язаних між собою цінностей, які надають спрямованості діям людини, її життю.

Таким чином, метою сучасного виховання є розвиток свідомості і самосвідомості особистості, формування її ціннісних орієнтацій, моделювання у виховному процесі умов, за якими особистість здійснюватиме аналіз своїх відносин з навколишнім світом та реалізуватиме внутрішню потребу моральної поведінки.

Ціннісне ставлення до людини є важливим завданням процесу виховання сучасної молоді. Стан будь-якого суспільства залежить від сприйнятих ним цінностей, а від пріоритетів у ціннісному світогляді молоді людини залежить майбутнє держави. Однак не можна не помітити, що кожен індивід у своєму оточенні ставиться до одних позитивно, до інших - нейтрально або негативно.

Це пояснюється конкретними якостями людини, наявністю бажання мати з нею стосунки. "Важливо перш за все те, що кожний індивід співвідносить значущих для нього людей не стільки з загальновідомими еталонами і зразками, скільки з власними унікальними вимогами до людей" [2, с. 18]. Тому виховання ціннісного ставлення до іншої людини повинно здійснюватись через призму розвитку особистих моральних якостей індивіда.

Шанобливе ставлення до людини - це морально-етична категорія, ієрархічно пов'язана з поняттям "ціннісне ставлення до людини". У великому тлумачному словнику сучасної української мови "шана" (шанобливе ставлення) трактується як "почуття поваги, що ґрунтується на визначенні великих чеснот, суспільної ваги або позитивних якостей до кого-, чого-небудь" [6, с. 1388]. Виховання шанобливого ставлення до людини є цілеспрямованим процесом оволодіння особистістю загальнолюдськими гуманістичними цінностями, втілення моральних якостей (доброта, людяність, милосердя, повага людської гідності, толерантність, порядність, та ін.) у практичні дії, вчинки, мотиви і наміри у ставленні однієї людини до іншої.

Сутність поваги, шанобливого ставлення до моральності, до культури, до Бога, до жінок, до батьків, до старших розкриваються такими науками, як етика (В.Вундт, А.Гусейнов, М.Ковалевський, О.Конт, Г.Спенсер Е.Фромм та ін.), філософія (М.Бахтин, Н.Бердяєв, Г.Ріккерт, В.Штамлер та ін.), соціологія (П.Нагорн, А.Фул'є, В.Ядов та ін.), педагогіка та етнопедогогіка (Я.Коменський, А.Макаренко, В.Сухомлинський, Л.Толстой, К.Ушинський та ін.).

При розгляді проблеми шанобливого ставлення до представників різних етносів, ми спираємось на дослідження, які присвячені вивченню ставлень до культури різних народів. Такі питання висвітлювалися у дослідженнях Ф.Абаєвої, Р.Байрамкулової, О.Березнюк, Ю.Гапона, Л.Маєвської, Т.Мацейків, М.Стельмаховича та ін. У останні роки окремі питання відносин між етносами розглядалися у дисертаційних роботах Н.Асипової, Є.Васильєва, З.Гасанова, Х.Дамаданової, В.Комарова, М.Куранова, Г.Мухамедзянової, Г.Назаренко, І.Серової та ін. Ці наукові праці присвячені, в основному, проблемі міжетнічного спілкування: робилися спроби визначити сутність поняття "культура міжнаціонального спілкування", її основні характеристики та шляхи налагодження ефективного спілкування етносів.

Велика радянська енциклопедія тлумачить поняття "етнос" як "історично складене стійке групування людей зі спільністю території й мови - плем'я, народність, нація" [3, с. 880]. Але не слід ототожнювати поняття "етнос" і "нація". Г.Назаренко у своїй науковій праці, теоретично проаналізувавши дослід-

ження М.Боришевського, Г.Ващенко, Л.Гумільова, А.Здравомислова, Г.Касьянова, Б.Харахаш та ін., уточнює співвідношення цих категорій в контексті міжетнічних відносин в Україні. "Якщо етнос - це спільнота, яка має власну назву, міфи про спільне походження, спільну історичну пам'ять, специфічні стереотипи свідомості і поведінки, один або кілька елементів спільної культури, прив'язаність до Батьківщини і усвідомлення своєї єдності, то "нація" є сукупністю громадян однієї держави, яка створюється внаслідок політичної інтеграції етнічних спільнот у межах єдиної держави на основі спільності території, економічного життя, правової системи, державної мови, що поступово веде до формування єдиної свідомості, а також загальнонаціональної культури, яка є сукупністю цінностей етнічних культур" [12, с. 8].

Ю.Бромлей розробив концепцію етносів, яка вважається провідною в етнофілософії. Головним критерієм етнічної ідентифікації вчений вважає етнічну самосвідомість, тобто усвідомлення членами етносу своєї належності до певної етнічної спільноти, єдність якої ґрунтується на спільності мови, культури, історичної долі, визнанні специфічних рис свого етносу [5].

Крім усвідомлення індивідом свого походження і своєї рідної землі, існує також і колективний вимір, коли мається на увазі існування культурних та емігрантських груп як етносів.

Етнічна свідомість формується як духовність спільноти і ґрунтується на природно даних передумовах. Національна ж свідомість є надетнічною і формується не етносом або етносами, але в етносах, які складають моно- чи поліетнічне суспільство, не позбавляючись етнічної належності.

Таким чином, у процесі націєтворення етнічна свідомість індивіда чи групи є важливим фактором. Саме ж формування нації розпочинається становленням і розвитком національної свідомості, це процес консолідації етнічних спільнот на засадах тенденції поєднання у національному житті самотності етнічних, традиційних спектрів із універсальними, гуманістичними. При цьому досягнення культури етнічних спільнот складаються в національні досягнення, а це, в свою чергу, сприяє становленню духовної спільності, взаємоприйнятості і взаємодовіри етнічних суб'єктів культури навіть за умов відсутності безпосереднього зв'язку між ними. Це дуже важливо враховувати в процесі виховання шанобливого ставлення до представників різних етносів у молоді, як громадян національної держави.

Цілоком згодні із Г.Назаренко, яка замість поняття "національна свідомість" у своєму дослідженні обґрунтовує більш доцільне використання синонімічного терміну "етнонаціональна свідомість", оскільки національна свідомість є

міжетнічною за змістом. В етнонаціональній свідомості дістають відображення всі ідеї, устремління, культурні надбання, які сприяють економічному, соціальному, політичному, духовному прогресу нації, відображають її поступ у різних сферах.

Феномени етнонаціональної свідомості та самосвідомості розглядає у своїх працях М.Боришевський. Він зазначає, що етнонаціональна свідомість та самосвідомість є різними формами прояву одного і того ж явища: в етнонаціональній свідомості відображається ставлення особистості до всього, що стосується етнічних та національних феноменів, а в етнонаціональній самосвідомості має місце оцінка людини самої себе як носія, суб'єкта цих ставлень. Дослідник виокремив наступні взаємопов'язані елементи етнонаціональної самосвідомості: етнонаціональна ідентифікація - усвідомлення особистістю своєї належності до певного етносу, нації, а також усвідомлення свого ставлення до інших етносів, що входять до складу нації; знання типових особливостей, рис етносу, нації, з якою дана особистість себе ідентифікує; усвідомлене ставлення до історичного минулого, сучасного та майбутнього етносу, нації; уявлення про територіальну спільність етносів, що входять до складу нації; усвідомлене, дійове ставлення до духовних та матеріальних цінностей етносу, нації, орієнтація у поведінці на ці цінності; усвідомлення того факту, що кожна етнічна, національна спільнота служить невичерпним джерелом збагачення усіх інших етносів, націй, які разом складають людство, завдяки лише їй притаманним специфічним особливостям, що органічно поєднуються із загальнолюдськими характеристиками; усвідомлення особистістю готовності і здатності служити інтересам етносу, нації, яке базується на органічному поєднанні почуттів етнічної гордості та власної відповідальності за долю нації [4, с. 29].

Треба підкреслити, що почуття етнічної гордості має поєднуватися з шанобою до всіх етносів, які входять до складу національної спільноти у поліетнічному середовищі. Це можливо, якщо шанобливе ставлення до представників різних етносів буде сформоване у особистості як ціннісна орієнтація.

Підсумовуючи вищесказане, поняття "шанобливе ставлення до представників різних етносів" можна визначити як ціннісну орієнтацію етнонаціонально свідомої особистості, яка реалізується у міжетнічній взаємодії, що ґрунтується на принципах гуманістичної моралі, до представників як своєї етнічної групи, так і інших у поліетнічному (або міжнаціональному) просторі.

Аналіз літератури свідчить, що більшість праць з проблем формування культури міжетнічних стосунків, ціннісного ставлення до представників різних етносів стосується виховання молодших школярів та підлітків. Проте молодь віком від 17-ти до 25-ти років є найбільш уразливою групою суспільства,

а її особистісні орієнтири потребують вдосконалення. На це вказують наукові дослідження І.Беха, Л.Бурейни, Л.Виговського, М.Головатого, І.Зязюна, В.Комарова, С.Матушкина, С.Пішуна, П.Таланчука та ін. За роки навчання у вищому освітньому закладі студентська молодь проходить процес соціально-го становлення. Саме тому одним із завдань вищого навчального закладу має бути коригування і закріплення у молодій людини життєвих цінностей та орієнтирів, сформованих у попередні роки навчання, з наданням особливої уваги шанобливому ставленню до представників різних етносів.

Як відомо, організація виховання у ВНЗ є достатньо складним і суперечним процесом. З одного боку, під час навчальної роботи більшість викладачів орієнтуються лише на формування у студентів суто професійних знань, умінь і навичок, а проблема виховання морально-етичних, духовних цінностей залишається поза увагою. З іншого боку, студенти, прагнучи до самостійності у виборі форм реалізації властивостей особистості та спілкування у поліетнічному оточенні, переймають зразки та моделі поведінки від дорослих, які не завжди позитивні. Допомогу у формуванні студентської особистості повинен надавати спеціальний відділ ВНЗ, в якому б розроблялися та впроваджувалися виховні програми, засновані на ідеях гуманізму, враховуючи потреби та інтереси студентів. Ці функції може взяти на себе студентський культурно-виховний центр. Під такою структурою ми розуміємо об'єднання всіх студентських клубів за інтересами, які існують у навчальному закладі та працюють у системі за одними цілями, спираючись на принципи гуманізації, демократизації, культуровідповідності та інтеркультурності.

Існування студентського центру значно полегшує організацію та впровадження виховної роботи у ВНЗ. Саме в ньому молодь реалізує свої творчі здібності, він спрямовує самостійну діяльність студентів, надає їм кваліфіковану допомогу спеціалістів. Студентський центр дозволяє краще регулювати міжособистісні стосунки учасників виховного процесу, розвивати культуру їх спілкування, культуру міжетнічних відносин, коригувати їх дії, вчинки, мотиви та наміри у поліетнічному середовищі, виховувати шанобливе ставлення до представників різних етносів.

Досвід виховної роботи, яка здійснюється у Кримському інженерно-педагогічному університеті (м. Сімферополь), дозволяє припустити, що ефективне формування шанобливого ставлення до представників різних етносів у студентів ВНЗ відбуватиметься за умов: застосування особистісно орієнтованого підходу, що ґрунтується на гуманізації відносин всіх учасників виховного процесу; самостійної науковопошукової та культурно-освітньої діяльності об'єктів виховання в умовах діяльності студентського культурно-виховного

центру; застосування педагогічно доцільних методів та форм гармонізації міжнетичних відносин суб'єктів студентського центру; активної практичної діяльності студентів в полікультурному середовищі Криму.

Проведений аналіз не вичерпує всіх аспектів проблеми виховання у студентів ВНЗ шанобливого ставлення до представників різних етносів. Подальшого дослідження потребують розробка критеріїв вихованості у студентів шанобливого ставлення до представників різних етносів, пошук ефективних форм і методів виховання такого виду ставлення, розробка системи виховної роботи та її впровадження через діяльність студентського культурно-виховного центру.

### Література:

1. *Бех І.Д.* Виховання особистості. - К.: Либідь, 2003. - 341 с.
2. *Бех І.Д.* Формувати у дитини почуття цінності іншої людини // Педагогіка толерантності. - 2001. - №2 (16). - С. 16-23
3. *Большая советская энциклопедия* в 30 Т. / Под ред. А.М. Прохорова. - Т. 30. - М.: изд-во "Советская энциклопедия", 1978. - 931 с.
4. *Боришевський М.Й.* Національна свідомість у громадянському становленні особистості. - К., 2000. - 63 с.
5. *Бромлей Ю.В.* Этносоциальные процессы: теория, история, современность. - М.: Наука, 1987.- 333 с.
6. *Великий* тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і головн. ред. В. Бусел. - К.: Ірпінь: ВТФ "Перун", 2004. - 1440 с.
7. *Киричок В.А.* Цінності/ Енциклопедія освіти/ Акад. пед. наук України; головний ред. Кремень В.Г. - К. - Юрінком Інтер, 2008. - С. 992-993
8. *Комаров В.П.* Воспитание культуры общения студентов университета // Вестник ОГУ. - 2006. - №1. - С. 53-58
9. *Кон И.С.* Психология старшеклассников / Игорь Семенович Кон. - М.: Педагогика, 1980. - 124 с.
10. *Матушкин С.Е.* Особенности воспитания молодежи в современных условиях // Вестник ОГУ. - 2000. - №3. - С. 23-26
11. *Морозова Л.П.* Соціальні механізми формування цінностей молоді в перехідний період: соціально-філософський аналіз: дис. ... доктора філософ. наук: 09.00.03. - К., 2006. - 415 с.
12. *Назаренко Г.А.* Виховання культури міжнетичних відносин старшокласників у позаурочній діяльності: автореф. дис.на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 "Теорія та методика виховання" - К., 2007. - 23с.
13. [http://publ.lib.ru/ARCHIVES/M/MYASISCHEV\\_Vladimir\\_Nikolaevich/\\_Myasishev\\_V.\\_N.html](http://publ.lib.ru/ARCHIVES/M/MYASISCHEV_Vladimir_Nikolaevich/_Myasishev_V._N.html)

## **Проблеми і суперечності формування духовної цінності розради у студентів медичного коледжу**

Сучасні реалії підготовки медичних працівників у навчальних медичних закладах України свідчать про недостатню увагу гуманістичному вихованню особистості. Використання традиційних дидактичних засобів і методів не забезпечує інтенсивного розвитку духовних цінностей, особистості, формування відповідної готовності до засвоєння та застосування цих гуманістичних ідей у роботі з пацієнтами, уміння розрадити їх.

У працях М.Воловської, Т.Дем'янчук, А.Остапенко, Р.Тарасова, А.Ткаченко, Л.Ухлова, М.Шегедин охарактеризовано такі моральні якості майбутнього медика, як гуманізм, милосердя, скромність, повага до людини.

Наша стаття ставить за мету виявити основні проблеми і суперечності формування у студентів медичних коледжів духовної цінності - розради.

Оскільки професійна діяльність медика ґрунтується на домінуванні загальнолюдських і духовних принципів, медичний працівник виступає носієм обов'язків стосовно: пацієнтів; самого себе; фахового медичного співтовариства і суспільства в цілому.

Ми виходимо з того, що "розрадити пацієнта" необхідно та можливо, якщо:

- пацієнт цього сам хоче, але не вірить повністю у власні душевні сили, у можливість досягнення стану виздоровлення і йому необхідна допомога;
- хвороба потребує серйозного оперативного чи медикаментозного втручання;
- необхідно "активізувати моральні сили" пацієнта з метою подальшого виздоровлення, формування навиків "саморозради".

Оптимізація духовних сил пацієнта може здійснюватись лише за умов формування позитивного ставлення до нього з боку медичного працівника, сформованої "готовності до розради пацієнта". Цьому сприяють: розвиток в процесі навчання у медичному коледжі духовних основ, загальнолюдських якостей майбутніх лікарів, усвідомлення ними рівня готовності до розради пацієнтів, удосконалення методичних рекомендацій з питань виховання духовних цінностей медичних працівників.

Система виховної роботи в медичному коледжі, як сукупність взаємозалежних взаємопов'язаних елементів, включає змістовну та функціонально-проце-

суальну підсистему, а її системним елементом є інтерпретований у конкретних цілях історично сформований ідеал медичного працівника.

Організація виховної роботи, формування духовних цінностей студентів у медичному коледжі має відповідати вимогам системного підходу і передбачати функціонування таких компонентів: системи планів, змісту, науково обґрунтованого режиму діяльності, комплексних форм організації роботи і взаємодії з соціальними інститутами, студентського самоврядування, методичного забезпечення й управління навчальною та позааудиторною діяльністю студентів, необхідної навчально-матеріальної бази.

Критеріями ефективності організації виховної роботи в медичному коледжі є: відповідність змістової підсистеми виховної роботи соціальному замовленню; забезпечення системного підходу до реалізації функціонально-процесуальної підсистеми виховної роботи; дотримання наукових основ управління виховним процесом.

Необхідність розробки нових підходів до педагогічного забезпечення процесу навчання в медичному коледжі, об'єктивна потреба професійної освіти в підготовці, конкурентоспроможного спеціаліста спрямовані на подолання суперечностей між невідповідністю формалізованого розвитку системи медичної освіти в рамках вузького професіоналізму і об'єктивною потребою суспільства в загальній професіоналізації та диференційованих запитів особистості.

У процесі підготовки студентів до медичної діяльності педагогічні колективи медичних коледжів постійно стикаються з проблемою недостатнього виховання студентів. Проблема виховання духовних цінностей майбутніх медичних працівників актуальна для всіх керівників та викладачів медичних коледжів, оскільки торкається сфери соціальних відносин.

Упровадження в Україні реформи медсестринської освіти з метою наближення їхньої підготовки до світових освітніх стандартів зобов'язало зробити перші кроки щодо змін призначення, ролі та функції медичної сестри в сучасному суспільстві [2].

Раніше сестринський персонал був орієнтований на догляд за хворою людиною. Сьогодні його головне завдання разом з іншими спеціалістами - підтримувати здоров'я людини, перешкоджати захворюванням, забезпечувати максимальну незалежність людини від хвороб відповідно до її індивідуальних можливостей.

Медична сестра повинна володіти методами переконання пацієнтів у необхідності тих чи "інших маніпуляцій, обстежень, методів лікування, відповідати вимогам до етичного вигляду медпрацівника, відстоювати права пацієнтів,



постійно підвищувати свою кваліфікацію, навчаючись на відділеннях підвищення кваліфікації за програмами удосконалення чи спеціалізації, відповідними державними стандартами освіти, в які включені питання вивчення сесринського процесу" [ 3].

Аналіз наукових праць Х.Мазепи з проблем виховання студентів у медичних коледжах, які функціонують в Україні від 1993 р. та успадкували досвід медичних училищ, показує, що до цього часу не здійснено цілісного вивчення організації виховної роботи в медичних закладах освіти, шляхів забезпечення її ефективності. Це, фактично, є поясненням того, чому в медичних коледжах відсутня система виховання духовних цінностей майбутніх медичних працівників.

Низький рівень виховної роботи в медичних навчальних закладах другого рівня акредитації та недостатня підготовленість педагогів до її здійснення визначають актуальність цієї проблеми для сучасної педагогічної практики.

Особливості виховання сучасного фахівця зумовлені такими чинниками: зміни ціннісних орієнтацій, виховних ідеалів, переходом до ринкових відносин, необхідність посилення національного виховання в поєднанні з підготовкою до інтеграції України у світовий культурний простір.

У процесі виховання майбутнього медичного працівника необхідно враховувати індивідуальні і вікові особливості студентів, спиратися на позитивні якості. У майбутнього медика слід виховати самостійність, навички самообслуговування, культурної поведінки, привчати жити і працювати у колективі.

Важливе значення має формування вміння встановлювати позитивні стосунки лікаря з пацієнтом: створення умов, що забезпечують комфорт, можливість усамітнення і конфіденційність стосунків; зацікавленість і співчуття, здатність визнавати почуття пацієнта, реагувати на емоційний стан пацієнта, можливу нервовість та розгубленість; правильне використання "закритих" та "відкритих" питань; вміння співчувати та розуміти ситуацію пацієнта, приймати слова, вирази і жестикуляції, які він застосовує; вислуховування (вербальне і невербальне), емоційне тепло та повагу до поглядів пацієнта; вміння надати пацієнту необхідну спільну з консультантом інформацію: разом шукати позитивні рішення; вміння справлятися з складними ситуаціями, що виникають під час бесіди з хворим.

Типові помилки лікаря із пацієнтом полягають в обмеженні емоційних проявів та висловлювань пацієнтом своїх почуттів та потреб, спонтанного висловлювання своїх почуттів, осудження, читання моралі та повчання пацієнта, навішування "ярликів", безпідставні заспокоювання та оптимізм, неприйняття почуттів пацієнта, звинувачувальний тон лікаря.

Для підготовки фахівців якісно нового рівня необхідно, щоб процес професійної підготовки забезпечував комплексне формування духовних цінностей. Сутність міждисциплінарної категорії "розрада пацієнта" полягає у спрямованості дій медичного працівника на формування впевненості пацієнта у власні сили, активізацію бажання подолати хворобу та видужати.

Готовність до "розради пацієнта" здійснюється протягом всього періоду навчання у медичному коледжі. Дана духовна цінність формується в процесі усвідомлення змісту філософських категорій "духовна допомога", "людяність", "цінність життя", "душевні страждання", які є фундаментальними філософськими та етичними категоріями, що відіграють важливу роль у сучасній медичній етиці. Філософський та психологічний аспект цих категорій покищо недостатньо з'ясований, а педагогічний механізм виховання даної цінності потребує подальшого концептуального аналізу.

Реформа медичної освіти ставить за мету нові підходи до організації структури та змісту медичної освіти, їх реалізація передбачає єдині методики підготовки спеціалістів гуманітарного, технічного, медичного та інших профілів.

Сучасний медичний коледж - заклад, який здійснює, передусім, духовну підготовку учнів до неперервної освіти на якісно новому науково-методичному рівні, використовуючи міждисциплінарний підхід.

Звернення до проблеми "готовності до розради пацієнта" та її розв'язання в контексті морального розвитку майбутнього медичного працівника, розкриває роль та сутнісні характеристики моральності у самовизначенні майбутнього медичного працівника.

Виховна робота в медичному коледжі має свої специфічні особливості, які полягають у тому, що, виховуючи студентів на ідеях добра, правди та краси, необхідно особливо акцентувати увагу на формуванні притаманних медикові таких моральних рис, як милосердя, співчуття, терпимість, делікатність, комунікабельність, уміння зберігати лікарську таємницю і, разом з тим, утверджувати глибоке розуміння загальнолюдських моральних цінностей і громадянського обов'язку.

Медичний працівник має, насамперед, бути вихованим, освіченим, конкурентоздатним, мобільним, самостійним у прийнятті рішень, відповідальним за результати своєї діяльності, гармонійно розвинутим, володіти науковим стилем мислення. Задовольнити зазначені вище вимоги можливо за умови вдосконалення традиційної системи навчання і виховання та впровадження сучасних педагогічних технологій.

Процес реформування виховної системи у медичних закладах України по-

винен передбачати конкретні умови формування особистості як єдиного джерела гуманізації суспільних відносин, ствердження духовно-моральних цінностей суспільства.

Сучасна система медичної освіти та виховання потребує чіткого визначення орієнтирів, які передбачатимуть ствердження принципу гуманізму у формуванні людини. До численних характеристик світоглядної доктрини і комплексу практичних установок майбутніх лікарів можна віднести "розради пацієнта".

Ми виділяємо суперечності, які стосуються процесу впровадження категорії "розради пацієнта" у практику підготовки майбутніх медичних працівників:

- між необхідністю формування позитивного ставлення до пацієнта та готовністю студента до цього;
- між психологічною готовністю до усвідомлення сутнісних характеристик "розради пацієнта" та нерозробленістю даної проблематики в теорії і практиці виховання і медичної етики, а також віковими особливостями студентів;
- між важливістю впровадження цієї проблематики у навчальний процес (зміст, методи та форми фахової підготовки медичних працівників) та відсутністю необхідного методичного забезпечення цього завдання.

Нами були конкретизовані основні суперечності впровадження в теорію і практику виховання духовних цінностей майбутніх медичних працівників духовної цінності "розради людини" (розради пацієнта): між необхідністю підвищення рівня етичної підготовки випускника медичного коледжу до професійної діяльності та неможливості досягти цього завдання традиційними методами та формами навчання, а також необхідністю застосування нових педагогічних технологій у системі медичної освіти та неналежною розробленістю відповідного науково-методичного забезпечення формування духовних цінностей особистості майбутнього медичного працівника. Всі перераховані суперечності лише актуалізують значення подальшого дослідження та аналізу проблеми формування духовної цінності "розради пацієнта".

На нашу думку, на соціальному рівні існують суперечності в необхідності підготовки моральних, етичних медичних працівників, які відчувають чужий біль та можуть "розрадити людину", і відсутністю державної підтримки цього питання (введення додаткових психологічних, медично-етичних курсів, спецкурсів тощо). При цьому (слід констатувати) відсутній концептуальний підхід до проблеми виховання здатності (готовності) до "розради пацієнта".

На рівні медичного коледжу відсутні необхідні наукові рекомендації, які сприяють ефективному забезпеченню навчального процесу з позиції мораль-

ної готовності майбутніх медичних фахівців до розради пацієнта.

На особистісному рівні (виховання студентів) відсутні методики індивідуальної підготовки медиків до розради пацієнта, а також особистісно-орієнтованої роботи з пацієнтами під час "процедури розради".

Основні причини даних недоліків полягають у відсутності комплексного підходу до аналізу даної проблеми (міждисциплінарного підходу), відсутності теоретичного забезпечення цього питання у вітчизняній та світовій медичній науці, відсутності прецедентів розробки теоретичних засад проблеми "розради пацієнта".

Наслідками зазначених суперечностей може стати відірваність сучасної теорії виховання, підготовки медичних працівників у медичних коледжах від загальнолюдських цінностей, виховних духовних ідеалів гуманної особистості.

На наш погляд, наукові пошуки нових шляхів забезпечення ефективності системи виховання духовних цінностей студентів медичного профілю - актуальна проблема теорії виховання. В умовах медичного коледжу існують усі необхідні підстави для впровадження системи виховання духовних цінностей майбутніх медичних працівників. Серед актуальних завдань - формування готовності майбутнього медичного працівника до "розради пацієнта".

Теоретичною основою наукових досліджень у сфері формування духовної цінності "розради пацієнта" можуть виступати наступні категорії: "розрада пацієнта" - форма моральної підтримки з боку медичного працівника, яка спрямована на заспокоєння пацієнта, формування впевненості у своїх силах; "психологічна готовність до розради пацієнта" - психологічна готовність медичного працівника до моральної підтримки пацієнта; "процес виховання духовної цінності розради пацієнта" - міждисциплінарний, цілеспрямований навчально-виховний процес, який включає філософську, психологічну, педагогічну, етичну підготовку про моральну підтримку пацієнта з боку медичного працівника; "формування готовності до розради пацієнта" - формування психологічної готовності майбутнього медичного працівника до моральної підтримки пацієнта із урахуванням системи особливостей: світосприйняття, духовних цінностей, психологічних особливостей, індивідуальних якостей.

Провідним завданням процесу "розради пацієнта" є оптимізація духовних сил людини, яка здійснюється через механізм заспокоєння пацієнта та інформування пацієнта про стан хвороби. Таким чином пацієнт стає колегою лікаря в процесі лікування. Відповідно формується впевненість у власні моральні сили подолати хворобу та видужати.

Медичний працівник повинен сконцентрувати увагу пацієнта на мораль-

них зусиллях подолання хворобливого стану. Для цього необхідно вміти тактовно "розрадити пацієнта" - коректно заспокоїти його, сконцентрувати волю зусилля людини на позитиві, сформувати перспективи одужання та адекватні їм психологічні установки.

Філософський аспект розради пацієнта базується на усвідомленні суті категорій "життя" та "смерть", розумінні суті "безсмертності душі людини", духовних засад життя.

Психологічна підготовка пацієнта в процесі "розради" базується на формуванні впевненості пацієнта у свої власні моральні сили подолати хворобу.

Педагогічна підготовка базується на забезпеченні ефективного навчального процесу у медичному коледжі, організаційних аспектах, комунікаціях та позаудиторній роботі.

Етична підготовка включає усвідомлення цінностей етичного кодексу лікаря, формування у студентів моральних рис (милосердя, терпимості, співчуття, делікатності, вміння зберігати лікарську таємницю, емоційної комунікативності, усвідомлення загальнолюдських моральних цінностей).

Динаміка розвитку сучасної цивілізації у XXI ст. принесла з собою різноманітні екологічні проблеми, стреси, СНІД, наркоманію, а також різноманітні фобії, депресії, "почуття втрати сенсу життя" тощо. Все це, в цілому, посилює значення "безмедикаментозної медицини", "душевної терапії", активізує функцію лікаря-психотерапевта, який, передусім, здатний заспокоїти, "розрадити пацієнта", вселити впевненість, оптимізм, віру у можливість одужання.

"Розрада пацієнта" - основа оптимістичного ставлення хворого до життя, хвороби, оточуючих, соціуму.

Особливість "процедури розради" полягає у тому, що лікар повинен бути зацікавленим не стільки в "процесі" скільки в "результаті" розради пацієнта, який можна було б "виміряти", оцінити, зафіксувати, якби пацієнти після відвідування лікарів заповнювали анкету про задоволення від спілкування з лікарем, відвідування медичного закладу. Але це можливим стане лише тоді, коли у медичних навчальних закладах стануть більше уваги приділяти проблемі виховання духовних цінностей майбутніх медичних працівників і наше суспільство стане більш гуманним, де цінується кожна людина, як унікальна особистість, яка прийшла в цей світ роботи добро.

Виховання майбутнього медичного фахівця на духовних засадах є моральною основою системи загальнолюдських цінностей, професійної освіти. Важливе місце в процесі навчання майбутніх медичних працівників у медичному коледжі необхідно відводити педагогічному процесу формування гума-

ністичних цінностей майбутнього лікаря, формуванню духовної цінності "розради пацієнта", свідомому виконанню положень етичного кодексу лікаря, медичної сестри, гуманному ставленню до оточуючих людей і хворих.

Виявлення суперечностей у процесі формування у студентів медичного коледжу духовної цінності розради дозволило визначити актуальний напрям подальших наукових досліджень та визначити зміст форми і методи позааудиторної роботи зі студентами.

### **Література:**

1. *Резер Т.М.* О воспитании среднего медицинского работника // Мед. помощь. - 2001. - №4. - С. 40-41.
2. *Мазена Х.* Виховання медичних кадрів // Педагогіка і психологія професійної освіти. - 1999. - № 4. - С. 167-174
3. *Афанаськина М.С.* Формирование у медицинской сестры клинического мышления // Мед. сестра. -2001. - №6. - С. 34.
4. *Мазена Х.* Интегративный подход до організації виховної роботи в медичному коледжі // Педагогіка і психологія професійної освіти. - 1999. - № 1. - С. 150-155.
5. *Мазена Х.* Організація правового виховання бакалаврів у медичному коледжі (з досвіду роботи) // Педагогіка і психологія професійної освіти. - 1998. - №3. - С. 201-206.
6. *Педагогічні* умови виховання у студентів медичного технікуму гуманістичних цінностей: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / І.В. Тимошук; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В.Гнатюка. - Т., 2005. - 20 с.
7. *Салько С.В.* Модель обучения здоровому образу жизни студентов медицинского колледжа в процессе профессионального образования / С.В.Салько // Качество профессионального образования: матер. регион. научн. - метод. конф. - Кемерово, 2005. - С. 123 - 127
8. *Шегедин М.Б.* Система підготовки медичних сестер у зарубіжних країнах. Шляхи формування медсестринської освіти в Україні та її інтегрування в світову // Acta medica Leopoliensia. Львівський медичний часопис. - Львів, 1996. - Том. 11. -№1. - С. 85-87
9. *Шегедин М.Б.* Участь України в міжнародному співробітництві з питань вдосконалення медсестринської освіти та сестринської справи //Медичні перспективи. - Дніпропетровськ, 1999. - №3. - С. 14-18
10. *Яровинский, М.Я.* Лекции по курсу "Медицинская этика" / М.Я. Яровинский. - М., 2004. - 527 с.

## Формування патріотичних цінностей у студентів засобами краєзнавчо-пошукової діяльності

З проголошенням незалежності Україна стала на шлях побудови громадянського суспільства, що передбачає розвиток духовності громадян, виховання особистості на засадах загальнолюдських, національних і патріотичних цінностей. Виховати таку особистість можна лише за умови розвитку національної освіти, в якій система виховання ґрунтується на національній ідеї, патріотичних цінностях, та заснована на українській етнопедагогіці. На жаль, в українському суспільстві спостерігається криза етнічної ідентичності особистості.

У "Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти" наголошується на тому, що засадою розвитку українського суспільства є виховання свідомого громадянина, патріота та набуття молоддю соціального досвіду, високої культури міжнаціональних відносин, формування в неї потреби та вміння жити в громадянському суспільстві [1, с. 3-5].

Сутність патріотизму, його конкретно-історичний характер, ознаки прояву відображено у працях В.Афанасьєва, І.Гнатко, Ж.Голотвина, Н.Горпиневича, Ф.Константинова, О.Леонтьєва, Л.Рудченко; засоби формування патріотизму в навчальній і позаурочній діяльності досліджувалися Н. Анісімовим, Н.Балакіною, Л.Кошугою, М.Терентієм; зміст і методи виховання радянського патріотизму в школярів різних вікових груп вивчалися Е.Абрамяном, Л.Вагіним, Л.Міщенко, О.Павелко, В. Слатьоніним; особливості виховних можливостей дитячих організацій та їх вплив на виховання патріотизму в школярів розглядалися Е.Богдановим, Л.Божович, Т.Конніковим, В.Лебединським, К.Радіним. Різноманітні складові патріотичного виховання окреслюються також у працях сучасних українських учених І.Беха, Г.Біленької, Г.Бугайцева, Є. Голибард, В.Гонського, Г.Гуменюка, М.Жулинського, П.Ігнатенко, Б.Кобзаря, П.Матвієнко, Б.Мисака, Н.Міщенко, В.Огнева, В.Панасюка, А.Погрібного, Ю.Руденко, К.Чорної, О.Шефера.

Сутність особистості, її цінностей й ціннісних орієнтацій розглядають С. Архангельський, Л.Буєва, Ш.Ганелін, М.Дьомін, М.Каган, А.Маслоу, С.Рубінштейн, погляд на особистість як на суб'єкт діяльності та спілкування К.Абульханова-Славська, О.Киричук, В.Кремінь, А.Мудрик, О.Сухомлинська,

механізми трансформації суспільних цінностей в особистісні надбання І.Бех, Б.Лихачов, І.Мар'єнко, Р.Немов.

Мета статті - розглянути засоби формування патріотичних цінностей у студентів коледжів.

Головною метою виховання є особистість, здатна приймати рішення в ситуаціях морального вибору і нести відповідальність за ці рішення перед собою, групою, своєю країною і людством. Навчальний заклад повинен створити умови для саморозвитку студента як суб'єкта діяльності. Тож юнаки і дівчата мають глибоко усвідомлювати, що "мій край - це невід'ємна частина нашої Батьківщини".

Зміст формування патріотичних цінностей у студентів реалізується у процесі організації краєзнавчо-пошукової діяльності, завдяки якій молодь залучається до емоційно-морального досвіду свого народу. Участь у краєзнавчій роботі, оволодіння пошуковими навичками сприяють моральному становленню особистості студента, його патріотичній зрілості. Коли студенти відкривають невідомі сторінки історії і культури рідного краю, відбувається природне становлення у них патріотичних цінностей. Вони відчувають себе справжніми патріотами, громадянами, здатними за допомогою вивчення культурної спадщини малої батьківщини внести нову сторінку в історію України [3, с. 122-124].

Відповідно до змісту формування патріотичних цінностей студентів було обрано форми позаурочної роботи. Серед форм і методів формування патріотичних цінностей у молоді застосовувалися методи, що ґрунтуються на суб'єкт-суб'єктній взаємодії та спрямовані на самостійний пошук юнаків та дівчат. Серед них: лекції, бесіди, дискусії, екскурсії, походи, розповіді, робота з архівними матеріалами, тематичні вечори, виставки, конференції.

Для кращого розуміння студентами сутності патріотичних цінностей, отримання знань з історії, культури рідного краю, атрибутів української державності, історії розвитку краєзнавства та складових краєзнавчо-пошукової діяльності нами було розроблено факультативний курс "Основи становлення патріотичних цінностей особистості". Він покликаний сприяти формуванню у студентів базисних цінностей, які відображають свідоме ставлення до соціальної дійсності, Батьківщини, народу, самого себе, ровесників. Факультатив складається з практичних занять, включаючи інформаційні години та реферативну роботу. Підбір видів діяльності до кожного заняття здійснювався таким чином, щоб забезпечувалися виховні впливи на когнітивну, емоційно-ціннісну та діяльнісно-практичну сфери студента. Зокрема, до змісту занять факультативного курсу було включено такий вид роботи, як



вивчення свого родоводу, історії рідного міста, села, вулиці, вивчення генетичного коріння свого народу.

Центром розвитку патріотичних цінностей студентів коледжу є Народний музей, який складається із: Музею Бойової слави 322-гої Житомирської стрілецької дивізії, Музею „Краю мій, моє Полісся”; Музею історії Житомирського агротехнічного коледжу. Завданнями музеїв є: стимулювання розвитку патріотичних цінностей у студентів; виховання почуття любові у молоді до України, до свого народу та відповідальності за його долю і вміння служити йому; формування у юнаків і дівчат готовності жити в країні, пов'язувати свою долю з її майбутнім.

Музей коледжу створює умови для входження студентів у суспільство через залучення до різноманітних видів діяльності задля позитивного впливу на їхню особистість та формування у них патріотичних цінностей.

Для пізнання студентами культурної спадщини Батьківщини музею відводиться чільне місце. На думку вчених, "... знання, отримані в музеї, це не просто розширення світогляду, а засвоєння понять, явищ, вплив на формування переконань. Особливість музейного сприйняття полягає в тому, що це засвоєння поєднується з процесом розвитку зворотних зв'язків між музейним предметом і відвідувачем: чим глибше і повніше пізнається музейний предмет, тим більшою є зацікавленість в його глибокому пізнанні" [2, с. 54-56].

Музей "Краю мій, моє Полісся" - це історія Житомирщини, Житомира. Матеріали музею зібрані завдяки кропіткій красназничо-пошуковій роботі юнаків і дівчат. Студенти-екскурсоводи знайомлять відвідувачів з історією міста, його культурою, традиціями, видатними постатями, історією свого навчального закладу.

У музеї зібрана велика кількість мемуарної літератури. У Книзі Пам'яті містяться відомості про земляків, що загинули на фронтах Великої Вітчизняної війни. Заслужують на увагу альбоми про події періоду Великої Вітчизняної війни на території кожного з 25 районів області, альбом про ратні справи 322-гої Житомирської стрілецької дивізії, які виготовлені навчальними групами коледжу.

Ретельна підготовка екскурсоводів до проведення тематичних екскурсій спонукає їх до зібрання, вивчення, осмислення історичних фактів, робить співучасниками історичних подій, здійснює на студентів емоційно-стимулюючий вплив, забезпечуючи вибір ними активної життєвої позиції, сприяє становленню патріотичних цінностей.

Музей бойової слави 322-гої Житомирської стрілецької дивізії містить ба-

ганий матеріал, зібраний студентами у процесі пошукової діяльності. В експозиції музею особисті речі ветеранів дивізії, документальні свідчення, спогади, газетні публікації фронтової пори. Експозиція „Житомир, Житомирщина в роки Великої Вітчизняної війни” розповідає про події, які відбувалися на їх території. Студенти-екскурсоводи проводять екскурсії, які викликають почуття гордості за своїх земляків та сприяють формуванню патріотичних цінностей у молоді. Тематика екскурсій різна: "Бойовий шлях 322-гої Житомирської стрілецької дивізії", "Визволення Житомирщини від німецько-фашистських загарбників", "Екскурсія до Стрижівського меморіального музею-комплексу, де загинули воїни 322-гої Житомирської стрілецької дивізії". Студентами створені експозиції, які містять численні документи і експонати, що розповідають про героїзм воїнів Радянської Армії, народних месників у боротьбі з ворогом, фотографії учасників визволення міста. Багато місця в експозиції відведено 322-гій Житомирській стрілецькій дивізії, яка особливо відзначилася у боях за визволення Житомира.

Група „Пошук”, яка працює при музеї, вивчила бойовий шлях дивізії. Кожен член групи має визначену тему, над якою працює протягом навчального року. У процесі пошукової роботи ведеться листування з рідними загиблих та зниклих безвісти в роки війни, з ветеранами Великої Вітчизняної війни, учасниками бойових дій (понад 600 адресатів). Так стало відомо, що дивізія була сформована 1941 р. у м. Горькому. Вона брала участь в обороні Москви і Воронежа, у боях на Орловсько-Курській дузі, у визволенні Києва, Житомира, Шепетівки, Тернополя, Львова. Схему бойового шляху дивізії виконав колишній начальник штабу дивізії М.Городниченко.

Музей історії Житомирського коледжу охоплює період від 1928 р. до сьогодні. Експонати та документи, які зібralи студенти, розповідають про історію закладу, його традиції, випускників, котрі брали участь у Великій Вітчизняній війні, ветеранів війни, праці, відмінників освіти та здобутки студентів у навчанні, спорті, художній самодіяльності.

Зокрема, істотну роль у краєзнавчо-пошуковій діяльності відіграють походи, під час яких студенти не лише збирають матеріал, а й вивчають місцевість рідного краю, особливості його мови, історичні пам'ятки. Юнаки і дівчата здійснюють науковий аналіз та обробку зібраних матеріалів, готують реферати, виготовляють планшети. Завдяки такому виду виховної роботи формується патріотичні цінності у студентів, оскільки вони усвідомлюють свою причетність до культурного минулого, сучасного й майбутнього свого краю.

Інша форма виховної роботи студентів - виховні години, які проводяться за

певною програмою, що склалася у практиці виховної роботи коледжу. Куратори груп складають тижневий план, до якого входять організаційні питання, контроль та робота з батьками, тематичний виховний тиждень і зазначеною темою виховної години. Під час проведення виховних годин студенти-активісти музею виступають перед студентами груп, відвідувачами з повідомленнями, розповідями на ту чи іншу тематику, спонукаючи їх брати участь у діалозі. За період навчання у коледжі студенти-екскурсоводи накопичують певну базу інформації та стають активними учасниками виховних заходів у коледжі. Бесіди на патріотичну тематику розкривають героїчне минуле українського народу та дозволяють молоді доторкнутися до історичних глибин рідної Батьківщини, що, у свою чергу, сприяє становленню у неї патріотичних цінностей. Особлива увага також приділяється розповідям про життя і творчість українських письменників, імена яких пов'язані з Житомирщиною.

Серед форм позанавчальної роботи, які сприяють формуванню патріотичних цінностей у студентів коледжу, є Уроки мужності та Уроки пам'яті, які організовуються активом музею. Їхня тематика різноманітна: Урок мужності - до роковин визволення України "Герої-визволителі України", Урок пам'яті - „Люди з нашого краю, які будуть жити вічно". Таким чином, знаючи минуле свого народу, сягаючи в його глибину, студенти стверджуються у повазі до нього та водночас прагнуть глибше пізнати свій край, його яскраві постаті.

У рамках краєзнавчо-пошукової роботи проводяться читацькі конференції, на яких студенти отримують можливість глибше зрозуміти свою належність до свого народу, нації, пізнають краще свій край. Тематика конференцій різна: "Житомирщина - партизанський край", "Житомирщина у Великій Вітчизняній війні", „Житомир - місто миру, жита", „Наші видатні земляки", „Роковини визволення України", „Бойовий шлях 322-гої стрілецької дивізії", „Діти на війні" тощо.

Патріотичні цінності у юнаків та дівчат формуються завдяки їхній активній участі у волонтерській діяльності. Зокрема, кожна група студентів коледжу прикріплена до ветеранів, яким надається посильна допомога. Юнаки та дівчата відвідують ветеранів, вітають зі святами тощо. Студенти доглядають також за могилами загиблих воїнів.

У краєзнавчо-пошуковій діяльності важливими є тематичні вечори, які присвячені історичним і пам'ятним датам у житті українського народу, військовим діячам різного періоду визвольних війн, патріотам, які загинули у різні історичні часи, діяльності видатних учених, письменників; висвітленню проблеми держави, суспільства, нації. Особлива цінність тематичних вечорів у то-

му, що юнаки і дівчата проявляють ініціативу, творчість, самостійність у виборі теми, оформленні приміщень, запрошенні гостей, підготовці виставок, виготовленні планшетів, номерів художньої самодіяльності.

Формувати патріотичні цінності допомагають також дискусійні клуби, які працюють в рамках музею. Діяльність клубів потребує ґрунтовної підготовки: це і визначення теми, попередня підготовка питань для обговорення, опрацювання необхідної літератури, тези виступів. Викладач, проводячи виховні заходи, залучає студентів до активної роботи, спонукає до дискусій, з'ясовує факти, якими буде оперувати, і які мають бути переконливими.

Зокрема, діяльність клубу „Житомирщина - моя жива історія” передбачає комплекс заходів з вивчення історії рідного краю, його пам'яток культури та природи, пісенно-поетичної спадщини, традицій, звичаїв. У процесі пошукової роботи студенти збирають відомості про національних героїв визвольного руху, загиблих та зниклих безвісти в роки війни, ветеранів Великої Вітчизняної війни, учасників бойових дій, які воювали на території рідного краю.

Діяльність клубу "Дорогами рідного краю" присвячена ознайомленню з традиціями українського народу, осмисленню ролі та історичної місії культури, вивченню свого родоводу, свого генетичного коріння. Для цього студенти залучаються до пошукової діяльності та збирають матеріал про свою родину. В рамках роботи клубу проводяться уроки пам'яті, уроки ерудиції, мистецькі вечори, години спілкування: „Українська діаспора. Яка вона?”, творча співпраця з представниками української діаспори, інтерклубами Куби, Грузії, Білорусі. Вивчення свого родоводу студенти починають з життєпису сім'ї, пов'язують його історію з героїчними подіями, історією міста, селища. Вивчення родоводу спонукає юнаків і дівчат задуматися над питаннями: звідки бере початок їхній рід? Де їх маленька батьківщина? Що вони знають про весілля своїх батьків, дідуся і бабусі? Як вони вшановують старших у родині? Які обряди, звичаї, народні свята є традиційними для їхньої родини? Як батьки передають їм свої знання, уміння? Хто з членів родини навчався у коледжі? Після аналізу зібраного матеріалу на засіданнях клубу студенти малюють родовідне дерево за схемою: „Твій рід, родина, рідня”, „Твоя сім'я: тато, мати, брати, сестри, бабусі, дідусі”, „Сімейні реліквії”, „Старовинні речі роду”.

Діяльність клубу "Трудові династії" передбачає знайомство юнацтва з ветеранами праці, наслідування прикладу старшого покоління. Беручи участь у суспільно-корисній та волонтерській діяльності, студенти не лише набувають знань, умінь, навичок, а й відчують моральне задоволення від виконаної праці.

Долучення студентів до роботи клубу „Позиція” сприяє формуванню у них громадянського бачення світу, відродженню духовних цінностей патріота-українця, ознайомленню з Кодексом вартостей українського виховання, виробленню власної життєвої позиції. Члени клубу активно співпрацюють з інтелігенцією м. Житомира, батьками, проводять години спілкування: „Що є для мене Україна?”, „Одвічні людські цінності”, „Мій коледж, моя родина, моя Батьківщина”, творчі вечори, диспути, бесіди.

У музеї організуються зустрічі з ветеранами війни та праці, з учасниками підпільного і партизанського руху, учасниками битви за Москву, Курської битви, учасниками визволення України, м. Житомира й області, учасниками штурму Берліна.

Щоб краєзнавчо-пошукова діяльність була ефективною і сприяла формуванню патріотичних цінностей у юнаків і дівчат, вона повинна відповідати таким вимогам: мати комплексний та колективний характер проведення, який побудований на принципах відповідальної залежності, взаємодії і взаєморозуміння; систематичності; ґрунтуватися на повному самоуправлінні, співдружності та самодіяльності студентів; бути адекватною їхнім особистісним потребам, цілям, мотивам; сприяти активізації діяльності студентів.

Таким чином, залучення студентів до краєзнавчо-пошукової діяльності можна розглядати як об'єктивну потребу суспільства пов'язувати навчально-виховний процес з актуальними питаннями формування у молоді патріотичних цінностей та підготовкою її до суспільно-корисної і трудової діяльності на благо українського народу.

### **Література:**

1. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти // Шкільна бібліотека. - 2003. - №3. - С. 11-19.
2. Коваль М. Об изучении обратной связи // Сов. музей: - 1988. - №1. - С. 54-56.
3. Обозний В. Краєзнавство: Навч. посіб. - практикум. - 2-е вид., доп. - К.: Науковий світ, 2004. - 240 с.

## **Принципи і педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями**

Педагогічний зміст діалогічного спілкування виходить далеко за межі конкретних навчальних і виховних завдань. Сукупність конкретно-історичних (деструкція як колективістичних, так і індивідуалістичних парадигм у сучасній ситуації постмодерну), етнопсихологічних (наявність відповідних до вимог діалогу ментальних архетипів, що відображені в стійких національних рисах - толерантності, чуттєвості, альтероцентризмі) і антропологічних (деперсоналізація буття, "глобальна криза сучасного індивіда" за М.Бубером) передумов позиціонує діалог у ролі культуротворчого чинника, який може скласти альтернативу колективістичній експансії на особистість і індивідуалістичній "герметичності", розкрити й актуалізувати позитивні психогенні фактори в інтерсуб'єктній взаємодії і забезпечити реалізацію екзистенційних потреб кожної людини, включеної у процес спілкування. Дані напрямки культуротворчої діяльності відображені в основних сучасних тенденціях функціонування і розвитку системи педагогічної освіти як соціокультурного інституту і антропогенної практики культури. У цьому контексті не викликає сумнівів актуальність підготовки студентів-педагогів до втілення діалогічного підходу у професійному спілкуванні з метою гармонізації існуючої освітньої парадигми.

Зазначимо, що поняття "діалогічне спілкування" інтерпретується у педагогіці і як евристичний метод у дидактиці, і як об'єктивована форма егалітарної демократичної взаємодії у шкільному житті, і, зрештою, як спосіб реалізації духовної сутності людини у глибинному особистісному контакті. Вказані досить різні за функціональним призначенням і педагогічним потенціалом рівні діалогу вимагають різних підходів до інтерпретації педагогічних умов формування відповідних типів готовності майбутніх учителів. Тому систему педагогічних умов підготовки студентів до діалогічної взаємодії у науковій літературі розглядають по-різному, виходячи з того, який саме рівень діалогу виступає предметом дослідження автора. Так, у дослідженні Л.Бурман діалогічні вміння учителя аналізуються у контексті навчальної взаємодії. Основними педагогічними умовами формування у майбутніх учителів, на думку дослідниці, є: створення морально-емоційної атмосфери засобами емоційного тре-

нінгу, формування внутрішньої мотивації до діалогічної діяльності, організація засвоєння студентами компонентів діалогічної діяльності на основі технології імітаційно-ігрового моделювання і включення у діяльність, адекватну структурі активного діалогу [2, с. 9]. Н.Журавльова розглядає діалог на рівні демократичної суб'єкт-суб'єктної взаємодії і визначає такі педагогічні умови формування готовності до неї: моделювання параметрів професійно-педагогічного спілкування, індивідуально-особистісна проблематизація у сфері вдосконалення діалогічного спілкування; варіативність змісту, форм і методів підготовки [4, с. 100].

Метою нашого дослідження є визначення й обґрунтування принципів і педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до діалогічного спілкування на особистісному, духовно-суб'єктному рівні. При цьому діалогічне спілкування ми розглядаємо як явище культурологічного порядку, певну комунікативну традицію, специфічну форму існування соціальної системи.

Відповідно до структури готовності майбутніх педагогів до діалогічного спілкування з учнями як системної єдності особистісно-ціннісного, когнітивного й операційно-дійового компонентів, ми визначили наступні завдання підготовки:

- формування у студентів спрямованості на утвердження діалогічних відносин у спілкуванні з учнями (особистісно-ціннісний компонент);
- становлення концептуально-світоглядної діалогічної позиції як метакогнітивної основи діалогічного спілкування (когнітивний компонент);
- формування навичок і вмінь адекватного відображення діалогічної спрямованості у спілкуванні з учнями (операційно-дійовий компонент).

Педагогічні умови підготовки студентів до діалогічного спілкування формувалися нами на основі наступних положень:

- 1) підготовка майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями повинна розглядатися як загальнопедагогічна проблема, що не може бути вирішена лише в процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, а потребує відповідної організації всього освітнього середовища у вищому навчальному закладі;
- 2) формування у студентів діалогічної спрямованості є необхідною мотиваційною передумовою реалізації діалогічних форм спілкування у майбутній професійній діяльності, оскільки внутрішня позиція є визначальною детермінантою комунікативної поведінки;
- 3) одним із провідних чинників інтеріоризації цінностей є мімесис - процес особистої репрезентації наслідуваних моделей мислення і поведінки;

4) індивідуальна свідомість не може зводитися до безособистісного знання, оскільки містить також афективні ставлення (В.П.Зінченко), тому розвиток самосвідомості як одного з основних параметрів суб'єктності особистості повинен ґрунтуватися на поєднанні раціонального й емоційно-почуттєвого;

5) у зв'язку з тим, що кожен суб'єкт професійної освіти володіє певним багажем соціального досвіду, самосвідомістю і має потребу в самоактуалізації, процес підготовки до діалогічного спілкування має здійснюватися як єдність педагогічного управління і культурного самовизначення студентів.

Підготовка студентів до діалогічного спілкування з учнями, на наш погляд, має ґрунтуватися на таких основних принципах:

1) принцип ендоспрямованості: орієнтація на актуалізацію передусім внутрішніх детермінант спілкування (на протигагу орієнтації на розвиток операційно-технічної сторони), розвиток аксіологічних параметрів світогляду студента, що становлять основу його комунікативної культури;

2) принцип культуровідповідності: підготовка до діалогу як способу буття суб'єкта культури передбачає стимулювання якісних особистісно-сміслових трансформацій, що, відбуваючись на тлі попередньо засвоєних цінностей у їх взаємодії з новими, професійно значущими, забезпечують духовний розвиток особистості. Культурологічна спрямованість професійної підготовки передбачає орієнтацію на усвідомлення студентом свого професійного вибору і, відповідно, входження до певної професійної культури, приведення особистих світоглядних позицій і праксеологічних параметрів життєдіяльності у відповідність з її вимогами;

3) принцип апроксимації: максимальне наближення предметного змісту, форм і методів підготовки до професійного контексту майбутньої діяльності;

4) акмеологічний принцип: орієнтація на найвищі духовні досягнення, створення оптимальних умов для самореалізації особистості, розвитку її індивідуальних можливостей і здібностей, її постійного руху до здійснення нових, соціально значущих задумів [1, с. 12]. Згідно з цим принципом, підготовка до діалогічного спілкування має спрямовуватися на формування у студентів стійких духовних цінностей зростання і самовдосконалення, побудову системи "перспективних ліній" особистісного розвитку (за А.Макаренком);

5) принцип афективної стимуляції: на відміну від аналітичного, раціонального, тобто деперсоналізованого типу мислення, у підготовці студентів до педагогічного діалогу як духовного рівня спілкування, слід, добирати методи, які стимулюють афективні механізми "проживання" комунікативних явищ, інтегрують наукового знання і емпіричний досвід, думки і емоції (осмислен-



ня суб'єктного досвіду, коментування педагогічних афоризмів як концентрованої форми смислу-образу, складання художньо-педагогічних текстів, діалогічне читання тощо);

6) принцип інтеграції наукового знання і суб'єктного досвіду: врахування соціокультурного (у тому числі допрофесійного) досвіду студента як фактору індивідуалізації і диференціації професійної підготовки.

Спираючись на вказані положення і принципи, ми визначаємо наступні педагогічні умови формування готовності студентів до діалогічного спілкування з учнями:

- створення в освітньому просторі ВНЗ єдиного соціокультурного мікросередовища, яке функціонує на основі діалогічних універсалій;
- забезпечення розвитку суб'єктності студентів на різних етапах формування комунікативної культури;
- диверсифікація форм організації педагогічної практики;
- розвиток особистісних детермінант діалогічної спрямованості.

Створення єдиного соціокультурного мікросередовища на основі діалогічних універсалій вимагає об'єднання зусиль суб'єктів освітнього процесу для організації культурного простору як сукупності ідеальних освітніх середовищ, що несуть у собі конкретний ціннісний і акмеологічний зміст (Н.Б.Крилова). Це передбачає організацію соціальної взаємодії на основі діалогічних універсалій, включення кожного співучасника комунікативного процесу в контекст активної інтерсуб'єктної взаємодії, метою якої є формування спрямованості на діалогічне спілкування у професійній діяльності через набуття і осмислення суб'єктного досвіду відповідного типу соціальних взаємин. Оскільки генеральною метою підготовки студентів до діалогічного спілкування є розвиток їх комунікативної культури, важливого значення набуває реалізація принципу культуровідповідності. Згідно з цим принципом, базис культури особистості, зокрема комунікативної, формується за умови здійснення виховання як культурологічного процесу [1, с. 11]. Це, в свою чергу, означає, що культуротворчість у інтраіндивідуальному аспекті починається зі становлення культури мікросоціуму. Тобто, досвід діалогічного спілкування у процесі професійної підготовки є вагомим чинником його відтворення у майбутній професійній практиці. Як зазначає Д.Колесов, індивід - це елемент системи відносин, в яку він виявився включеним, а водночас і носій цієї системи у власній свідомості [5, с. 63].

У зв'язку з цим постає питання: який тип соціального мікросередовища адекватний завданням формування культури діалогічного спілкування сту-

дентів? На нашу думку, відповідь міститься у теорії полісуб'єкта. За визначенням І.Вачкова і І.Гриншпуна, полісуб'єкт - це цілісне динамічне психологічне утворення, що відображає феномен єдності розвитку внутрішніх змістів реальних суб'єктів, які перебувають у суб'єкт-суб'єктних відносинах і об'єднані спільною творчою діяльністю, таке, що виявляється в здатності до активності, дієвості, інтеграції, здатності до перетворення навколишнього світу і себе [3, с. 151].

Оскільки взаємодія викладача і студентів починається у предметному полі, то й діалог повинен бути організованим вже на тому етапі формування полісуб'єкта, коли спілкування ще не перейшло на особистісний рівень. Отже, діалогізація предметно зорієнтованої взаємодії - максимальне використання діалогових форм навчальної діяльності, проблематизація знання - створить можливості для інтенсивного обміну особистісними смислами і формування суб'єктної позиції студентів. Ми вважаємо, що процес спеціальної підготовки повинен передбачати впровадження діалогізованих форм навчальної взаємодії на заняттях з різних предметів. Узгодження поглядів і обмін певними суб'єктними концептами автоматично зумовлює розкриття особистості, становлення діалогічних відносин, актуалізує афективні процеси, пов'язані з формуванням ціннісного ставлення суб'єктів один до одного на основі спрямованості кожного на екзистенційні потреби іншого. Таким чином відбувається сходження від предметно зорієнтованого діалогу до міжособистісного, від взаємодії до відносин.

Важливою умовою формування готовності до діалогічного спілкування є забезпечення суб'єктної позиції студента у навчальному процесі. Діалог є суб'єкт-суб'єктним типом взаємодії, тому суб'єктність слід розглядати як важливу передумову діалогічності. Структурно-змістову модель суб'єктності представлено у А.Серих [7, с. 156]. Аналізуючи феномен суб'єктності у гносеологічному, аксіологічному і праксеологічному аспектах, авторка виділяє три сутнісні властивості суб'єктності: самодетермінацію (здатність виступати причиною самого себе, своїх внутрішніх змін і зовнішньої активності, функція - вольова саморегуляція); самоорганізацію (здатність структурувати й ієрархізувати систему власних прагнень, функція - цілепокладання); саморозвиток (схильність до породження якісних і кількісних змін у власному внутрішньому світі і в світі зовнішньому, функція - неадаптивна активність) [7, с. 156]. У контексті професійного самовизначення важливими, на наш погляд, є також такі ознаки суб'єктності, як суб'єктна позиція (система особистісних смислів, сформульованих висновків, ціннісна визначеність і когнітив-

на відкритість), суб'єктний досвід, атрибуція суб'єктності й аутоsub'єктність. Відтак, розвиток суб'єктності майбутнього педагога як умови формування готовності до діалогічного спілкування має реалізовуватися в двох напрямках: по-перше, в плані трансформації трьохкомпонентної структури суб'єктності з урахуванням професійних функцій педагога (набуття і рефлексія знань, вироблення суб'єктивного ставлення і творче перетворення наявних способів педагогічної взаємодії - відповідно гносеологічна, аксіологічна і праксеологічна підструктури) і, по-друге, в плані розвитку сутнісних властивостей особистості як суб'єкта - самодетермінації, саморозвитку і самоорганізації. Становлення особистості студента відбувається, перш за все, в ході організації предметного спілкування на особистісно-смысловому рівні. На противагу репродуктивному рівню відтворення інформації, властивого монологічним формам взаємодії, смислопошуковий діалог як обмін особистісними смислами, як інтерпретативне відтворення, створює продуктивний тип знання, що стимулює і водночас реалізує суб'єктну позицію студента.

Диверсифікація форм організації педагогічної практики. Педагогічний діалог - об'єктивована форма альтероцентричної спрямованості, що означає повну представленість "Я" іншого у сфері комунікативного орієнтування, самовизначення і цілепокладання. Це передбачає актуалізацію когнітивної складової спілкування шляхом взаємного розкриття концептуально-світоглядних позицій усіх суб'єктів діалогу. На даний час можна констатувати, що у практиці визначення оптимальних стратегій взаємодії в системі "учитель-учень" позиція самих учнів залишається не представленою. Визначення деонтологічних засад взаємодії педагога і учнів відбувається, в основному, на суто теоретичному рівні, без дослідження точки зору самих учнів. Дана ситуація є загальнометодологічною проблемою професійної педагогіки, адже перехід на систему відносин "суб'єкт-суб'єкт" у першу чергу вимагає врахування, а значить вивчення і орієнтацію на позицію суб'єкта-учня як партнера у спільній діяльності. Тобто, професійне самовизначення майбутнього вчителя повинно зумовлюватися не лише здобутими знаннями у сфері психолого-педагогічних наук і власною позицією, а і точкою зору представників тієї субкультури, в якій йому належить функціонувати в майбутньому. У зв'язку з цим вважаємо за доцільне урізноманітнити форми роботи студентів під час проходження педагогічної практики, долучаючи до них організацію годин спілкування, діалогів довіри на міжособистісному рівні з повною редукацією статусної домінантності, під час яких студенти могли б отримати поради учнів щодо педагогічної діяльності, проектної та дослідницької діяльності, спрямованої на діалогіч-

ний пошук відповідей на питання, що пов'язані з роботою педагога.

Розвиток особистісних детермінант діалогічної спрямованості. Керуючись висновками психологів щодо значущості особистісних якостей в детермінації поведінки (С.Рубінштейн), ми вважаємо, що у підготовці студентів до педагогічного діалогу не можна обмежитися суто технологічними аспектами. Саме такі якості, як інтернальність, толерантність, автентичність, емпатійність, рефлексивність, відкритість виступають особистісними детермінантами діалогічного стилю спілкування. Оскільки формування і розвиток певних особистісних якостей є загалом справою самовиховання, ми вбачаємо можливість реалізації даної умови у застосуванні методів розвитку внутрішнього діалогу, впровадженні ефективних методик самодіагностики і самоаналізу. Будучи якостями не інтелектуального порядку, дані особистісні і, водночас, професійні риси педагога повинні розвиватися в ході таких форм роботи, що забезпечуватимуть емоційно-образний контекст навчання. Діалогічне спілкування передбачає усвідомлення необхідності переведення завдань педагогічної діяльності в комунікативні завдання, що, в свою чергу, вимагає власного особистісного розвитку вчителя. Розвиненість духовно-суб'єктних характеристик є умовою основної діалогічної диспозиції - смислового ставлення до іншого. На відміну від статусних, рольових і діяльнісних відносин, смислові відносини передбачають ціннісне ставлення до іншого на основі просоціального мотиваційного комплексу і, в нашому випадку, професійної педагогічної позиції, яка полягає в домінуванні альтруїстичної настанови, вимогливості до себе і неосудливості по відношенню до інших. Таким чином інтегрування особистісного і функціонального аспектів підготовки майбутнього вчителя до діалогічного спілкування повинно розглядатися як один з вихідних принципів.

Підготовка майбутніх учителів до діалогічного спілкування є цілісною системою спеціально організованої педагогічної роботи, спрямованої на розвиток їх комунікативної культури і комунікативної компетентності. Специфіка обґрунтованого комплексу педагогічних умов полягає в їх спрямованості на стимулювання особистісної активності студентів у процесі оволодіння необхідними знаннями і вміннями діалогічного спілкування. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у конструюванні методологічних шляхів впровадження визначених умов у практику підготовки майбутніх учителів і розробці комплексу діагностичних процедур для визначення їх ефективності.

**Література:**

1. *Бех І.* Законопростір сучасного виховного процесу // Вища освіта України. - №1. - 2004. - С. 10-13.
2. *Бурман Л.В.* Педагогічні умови формування діалогічних умінь у студентів вищих навчальних педагогічних закладів: / Автореф. дис....канд.пед.наук. - Тернопіль, 2008 - 19 с.
3. *Вачков І., Гришпун І.* Полисубъектное взаимодействие учителей и учащихся // Развитие личности. - №3. - 2002. - С. 147-161.
4. *Журавлева Н.М.* Подготовка преподавателей высшей школы к диалогическому общению со студентами: Дис....канд. пед. наук: 13.00.08. - Кострома, 2003. - 176 с.
5. *Колесов Д.* Инициативное и шаблонное поведение // Развитие личности. - №1. - 2004. - С.62-70.
6. *Педагогічна соціологія* / В.Болгаріна та ін. - Тернопіль: Підручники і посібники, 1998. - 144с.
7. *Серых А.* Субъектность педагога как условие формирования психологической готовности к взаимодействию с виктимными детьми // Развитие личности. - №1. - 2006. - С. 155-161.

**Бондарчук А.М.**  
*м. Рівне*

## **Поцінювання студентською молоддю сім'ї та шлюбних взаємин: результати емпіричного дослідження**

У сучасному українському суспільстві спостерігаються складні соціально-економічні перетворення, що зумовлює зміни демографічної ситуації, культурних та духовних цінностей, уявлень про сім'ю та внутрішньосімейні стосунки.

Підтвердження цієї тези знаходимо в працях О.Здравомислової, О.Кляпець, Л.Користильової, В.Кравця, Л.Яценко та ін. Проведені науковцями дослідження засвідчують, що ще задовго до офіційного одруження у молоді формуються певні погляди про шлюб, способи внутрішньосімейних взаємин, розподіл сімейних ролей тощо [1, с. 57; 3, с. 4]. Однак їх зміст не завжди правильно розуміється юнаками і дівчатами, що в майбутньому призводить до психологічного несумісництва подружжя, внутрішньосімейних конфліктів і, як наслідок, - до руйнування шлюбу, зростання кількості розлучень, безвідповідального ставлення до сексуальних стосунків [2, с. 152-153]. На цьому тлі виникає суперечність між високою соціальною цінністю сім'ї, прагненням молоді до її створення і відсутністю необхідних знань про особливості функціонування сімейного союзу, вмінь і навичок правильної вибудови міжособистісних взаємин, недостатнім рівнем етики сімейного життя [4, с. 29].

Для підтвердження або спростування такої думки, нами було проведено емпіричне вивчення поцінювань сучасних студентів вищих педагогічних навчальних закладів щодо сім'ї та шлюбу. Актуальність такої роботи полягає в тому, що цінності виступають однією з форм самоусвідомлення, самовираження внутрішніх інтелектуальних, моральних, естетичних, фізичних сил індивіда і залежать від характеру його уявлень про життя особистості й суспільства загалом.

Метою нашої статті є аналіз ставлення сучасних студентів вищих педагогічних навчальних закладів до створення сім'ї, усвідомлення сутності основних чинників, які впливають на її життєдіяльність.

Констатувальний етап експерименту проводився в Рівненському державному гуманітарному університеті й охоплював 267 студентів I та III курсів.

В основу роботи покладено розроблену нами методичку, яка визначала мету,

завдання, методичний інструментарій (анкети, опитувальники, тести, бесіди).

Зміст анкет спрямовувався на з'ясування таких питань, як:

- місце сім'ї серед основних життєвих цінностей студентської молоді;
- надання переваг офіційному чи цивільному шлюбу, причин вибору тієї чи тієї його форми;
- обрання за взірць для створення сім'ї батьківської родини або заперечення доцільності такого взірця;
- усвідомлення проблем, пов'язаних з майбутнім сімейним життям, їх ієрархізація, способи вирішення.

Одержані за результатами анкетування дані, засвідчили, що для сучасної студентської молоді така цінність, як сім'я відіграє дуже важливу роль, посідаючи 1-2 місця серед ієрархізованої системи інших цінностей (здоров'я, життєвий комфорт, престижна й добре оплачувана робота, кар'єра тощо).

Зважаючи на те, що для України досить звичним явищем стало (поряд з офіційною реєстрацією шлюбу) розповсюдження незареєстрованих, або так званих цивільних, консенсуальних шлюбів, тобто шлюбів "на віру", за згодою, за домовленістю сторін, один з напрямів дослідження спрямовувався на вивчення ставлення до цього питання студентської молоді. 40,9% юнаків і дівчат визнають правомірність існування цивільного шлюбу. Водночас 59,1% опитаних студентів дали негативну відповідь на це запитання, що засвідчує дотримання значною часткою молоді традиційних поглядів щодо створення сім'ї.

Серед причин офіційної реєстрації шлюбу були названі: бажання бути більш упевненим (упевненою) у майбутньому (34,3%), бажання мати поряд людину, якій можна довіряти, на яку можна спертися (25,6%), бажання піднести свій матеріальний статус (22,3%), слідування традиціям (9,1%), наполягання батьків (8,7%).

Ці показники засвідчують, що досить вагома частка юнаків і дівчат, які навчаються у вищих педагогічних навчальних закладах, убачають в офіційному шлюбі засіб забезпечення свого майбутнього соціального і матеріального становища (загалом 56,6%). Для уточнення сутності такого "забезпечення" зі студентами проводилися бесіди відповідного спрямування. Одержані внаслідок цього відповіді показали, що респонденти ототожнюють "забезпечення" із статусом "чоловіка" або "дружини", належність до "сімейної людини", що, на їхнє переконання, викликатиме до них більшу повагу з боку оточуючих, сприятиме влаштуванню на гарну роботу. Поліпшити своє матеріальне становище за рахунок шлюбу прагнуть переважно дівчата, розцінюючи свого майбутнього партнера з погляду його матеріального достатку.

Вплив традицій і батьківської родини на погляди молодих людей щодо створення ними власної сім'ї мають для них невисоку цінність. Певну роль у цьому відіграє соціальне середовище, яке характеризується значною лояльністю і плюралізмом думок у цьому плані.

Серед юнаків і дівчат, які поцінують консенсуальний шлюб, а то й уже перебувають у ньому, причиною відмови від його реєстрації найчастіше є заперечення доцільності офіційного оформлення взаємин - "для чого мати печатку в паспорті, якщо нам і так гарно разом", "поки ми офіційно вільні, нам легше вирішувати будь-які суперечки, адже кожний знає, що інший може будь-якої миті піти", "яке має значення офіційна реєстрація, коли ми любимо один одного" (20,0%).

На другому місті було зафіксовано таку причину, як незадовільний матеріальний стан (17,3%) - нестача грошових коштів, відсутність житла тощо. Висувалися й такі причини, як необхідність краще пізнати одне одного (15,5%) і твердження типу "навіщо так рано зв'язувати себе офіційними обов'язками", "ми ще не вирішили, чи хочемо бути й надалі разом" (12,2%). Поряд із цим зустрічалися відповіді, в яких зазначалося, що офіційна реєстрація відкладена до часу завершення навчання у ВНЗ (6,1%), йшлося про небажання одного з партнерів офіційно оформляти взаємини (9,0%), негативне ставлення до обраного партнера з боку батьків (5,4%), небажання оприлюднювати свої взаємини з партнером (4,7%).

Таким чином, сім'я посідає важливе місце в ієрархії цінностей сучасної студентської молоді. Більшість юнаків і дівчат прагнуть офіційної реєстрації шлюбу, ґрунтуючись на традиційних нормах і поглядах стосовно одруження і створення сім'ї. Водночас існує значний прошарок молодих людей, які досить лояльно ставляться до консенсуального шлюбу через існування певних об'єктивних і суб'єктивних чинників. Як засвідчили результати досліджень, найчастіше мотивацією до створення сім'ї виступає прагнення утвердитися у відповідній соціальній ролі, поліпшити матеріальний стан за рахунок партнера. Водночас майже кожний четвертий респондент розглядає сім'ю як передумову поєднання з близькою людиною.

За результатами констатувального етапу експерименту було встановлено, що батьківська сім'я у переважній більшості випадків не є для молоді взірцем гармонії подружніх стосунків, а отже, і прикладом для наслідування. Про низьке поцінування способу життя батьківської родини засвідчують відповіді, одержані на запитання: Чи хотіли б Ви, щоб у Вас склалося сімейне життя, як у Ваших батьків? За взірець батьківську сім'ю вважає лише 27,7%



студентів. Передумову такого ставлення вбачаємо в зміні ціннісних орієнтацій сучасної молоді порівняно зі старшим поколінням, у тому числі й щодо подружніх взаємин, розподілу ролей у сімейному мікроколективі, способів взаємодії із соціумом, життєвих преференцій.

Одним з показників ставлення майбутнього подружжя до шлюбу, усвідомленості важливості цієї події й фактором, що впливає на його міцність, виступає узгодженість поглядів молодого подружжя на сутність сімейного життя, поцінування різних його аспектів. Вводячи такий аспект в зміст дослідної роботи, зважали на те, що як би щиро юнак і дівчина не кохали одне одного, вони все ж таки є різними людьми, кожний з них має свої погляди, звички, інтереси, домагання. Їх узгодженість не може бути встановлена автоматично, вона досягається завдяки пізнанню настанов, уявлень свого партнера про різні життєві ситуації завдяки обговоренню відповідних питань.

Обговорення є, без сумніву, важливим етапом підготовки до сімейного життя, оскільки дає можливість краще познайомитися один з одним, прояснити об'єктивні характеристики ситуації, а також суб'єктивне бачення різних аспектів спільного життя, оцінити подібність чи розходження у поглядах, настановах тощо.

При аналізі одержаних даних ми виходили з того, що чим ширше коло обговорюваних питань і чим частіше майбутнє подружжя звертається до їх обговорення, тим більша вірогідність кращої підготовленості молодих людей до розв'язання проблем реального сімейного життя, вибудови особистісного спілкування на етичних засадах.

Слушність такої думки визнається 19,7% молодих людей, охоплених експериментом. Тематика бесід, згідно з відповідями студентів, має стосуватися різних аспектів сімейної життєдіяльності: майбутнього місця проживання (58,0%), матеріальної забезпеченості сім'ї (50,5%), сексуальних стосунків (39,1%), часу народження дитини і кількості дітей (38,4%), характеру сімейного відпочинку, кола друзів (38,3%).

Значно менша кількість респондентів назвала такі проблеми, як взаємовідносини з батьківськими сім'ями (29,0%), розподіл домашніх обов'язків (27,2%), поєднання освіти і турботи про сім'ю (25,2%), розпорядження грошима (21,5%), питання внутрішньосімейного головування (20,2%).

Менше за все молодь, яка планує одружитися, цікавиться тим, чи будуть у сім'ї зберігатися релігійні та національні традиції, (такий предмет обговорення назвали лише від 6,0% до 7,0% респондентів). Це, безумовно, негативний факт, який показує, що саме духовні проблеми є найменш значущими для

більшості юнаків і дівчат. При цьому не береться до уваги, що невизначеність у цих питаннях, які видаються молодим людям неактуальними, може спричинити серйозні конфлікти в більш віддаленому майбутньому. Гостра ситуація може виникнути тоді, коли пройде певний час, вщухнуть перші пристрасті, і молоді досягнуть більшої особистісної зрілості, щоб остаточно визначитися у своїх світоглядних, національно-культурних переконаннях. Саме тоді можуть датися взнаки розбіжності у ставленнях подружжя до цих проблем.

Наведені результати засвідчують, що лише незначна кількість юнаків і дівчат усвідомлює важливість певної "морально-духовної" підготовки до створення сім'ї. Вони заперечують необхідність узгодження позицій майбутнього подружжя з основних аспектів сімейного життя ("все буду вирішувати, коли одружуся", "навіщо зараз забивати цим голову, ще встигнемо насперечатися", "у сім'ї все має вирішувати чоловік"), кращого пізнання одне одного ("будемо пізнавати одне одного, коли житимемо разом", "якщо зараз усе знатимемо про нього (неї), то далі буде нудно жити"). Відповідь "у сім'ї все має вирішувати чоловік" пропонувалася як дівчатами, так і хлопцями.

Результати цього напряму констатації набули підтвердження в процесі подальших видів роботи. Лише 39,5% молодих людей вважає, що у них наявна спільність інтересів з майбутнім шлюбним партнером. Найбільша кількість респондентів (41,2%) має тожогні погляди лише з окремих питань. Часткова розбіжність була виявлена у 16,7% респондентів, а повна - у 2,6%.

Наявність або відсутність спільних інтересів, поглядів негативно позначається на життєдіяльності сім'ї, її розвитку як соціального інституту. Натомість спільні інтереси позитивно впливають на ці процеси, підносять цінність сім'ї для подружжя. На цьому тлі набувають розвитку інші сімейні цінності (взаємоповага, кохання, взаємопідтримка, народження і виховання дітей, реалізація економічної, емоційної та духовної функцій). Постійні суперечки, орієнтація на різні ідеали, які іноді мають взаємовиключний характер, негативно позначаються як на внутрішньосімейній взаємодії подружжя, так і загалом на їхньому ставленні до сім'ї як до особистісної цінності, що, в кінцевому рахунку, призводить до її руйнування.

Відомо, що успішність сімейного життя значною мірою залежить від відповідності кожного з подружжя наявним у партнера очікуванням, надання прерференцій певним особистісним якостям. З метою виявлення сутності "ідеального образу" свого майбутнього чоловіка/дружини студентам було запропоновано обрати із переліку якостей ті з них, які, на їхню думку, заслуговують на особливе поцінування.

Одержані матеріали подаємо в порядку зменшення їх вагомості: відповідальність - 49,1%; доброта, чуйність - 48,6%; почуття гумору - 38,7%; цілеспрямованість при досягненні своєї мети - 36,0%; щедрість (бажання більше дати, ніж взяти) - 36,4%; рішучість, наполегливість - 34,3%; емоційність, вразливість - 33,1%; ерудиція - 29,8%; розсудливість - 28,5%; спокійний, стриманий характер - 25,2%; м'якість, поступливість - 21,4%. (Загальна сума перевищує 100%, адже респондентами називалися по кілька якостей).

Водночас слід зауважити, що протягом періоду дорослішання (від I до III курсу) спостерігається деяка зміна в особистісних поцінуваннях партнера. Вони стають більш обґрунтованими і впливають не стільки з узагальненого ставлення до майбутнього чоловіка/дружини, скільки з потреб внутрішньосімейної життєдіяльності. Так, студенти I курсу більш вимогливі до особистісних якостей свого партнера, прагнуть вияву ним/нею конкретних рис, які вони розглядають як обов'язкові для сімейного життя. Мірою дорослішання така вимогливість стає поміркованішою, цінності набувають не лише "бажані" якості, а й ті, що є у наявності.

Функція духовного спілкування була відзначена 26,4% студентів, які прагнуть знайти в шлюбні способи задоволення потреб у коханні та особистому щасті, хоча з часом (від I до III курсу) такі прагнення дещо зменшуються і поцінуються вже 19,5% респондентів.

Позитивне ставлення до сім'ї як до можливого місця організації раціонального відпочинку висловила незначна кількість респондентів: від 15,2% до 17,5%.

Висунення такої цінності, як задоволення сексуальних потреб також не є високою - її назвало близько третини респондентів. Причому студентами I курсів така цінність була відзначена у 30,1% випадках, тоді як на III курсі на її значущість для сімейного життя визнає 32,4% юнаків і дівчат.

Досить низьке поцінування мають мотиви, пов'язані з можливістю присвятити своє життя іншій людині - у середньому їх сповідує 6,1% юнаків і дівчат. Майже у два рази перебільшує ці показники прагнення легалізувати сексуальні стосунки. При цьому помічено, що у 18-19-річних респондентів цей факт має менше значення (13,5%), ніж у наступні вікові періоди, де на це звернуло увагу 17,7% опитаних. Тобто, можна припустити, що мірою дорослішання відбувається переоцінка сутності сексуальних стосунків, які починають сприйматися більш серйозно, поміркованішим стає ставлення до вибору партнера.

Виникнення конфлікту саме по собі ще не є свідченням напруженості взаємовідносин між майбутнім подружжям. Домінуюче значення тут має харак-

тер його розв'язання - конструктивний чи деструктивний. Проведена нами констатація засвідчила, що для сучасної студентської молоді досить типовим є деструктивний спосіб поведінки у конфліктних ситуаціях: 48,2% опитаних зазначили, що під час сварки вони завжди "наполягають на своєму". Перевагу компромісу надають 19,2% респондентів. "Намагаюся поступитися" - таку відповідь дало 17,5% респондентів. 15,1% опитаних юнаків і дівчат намагаються уникнути конфліктної ситуації або зайняти "очікувальну позицію".

Таким чином, значна кількість юнаків і дівчат, які навчаються у вищих педагогічних навчальних закладах, орієнтуються у своїй поведінці на деструктивне розв'язання конфліктів. На жаль, конструктивні способи виходу з конфліктної ситуації, які дають змогу враховувати інтереси обох сторін, характерні для незначної кількості респондентів. У певних ситуаціях доцільними можуть бути й інші поведінкові реакції, але вони не є конструктивними, адже, як правило, ведуть до загострення конфліктної ситуації. Вчинки, особливо постійні, односторонні, призводять до накопичення внутрішнього незадоволення, породжують внутрішній конфлікт і формують позицію жертви. Уникнення конфліктної взаємодії не дає змоги обговорити і знайти відповідне розв'язання проблеми, викликає роздратування у партнера, зменшує взаємну задоволеність стосунками.

У процесі дослідження було з'ясовано, що дівчата більш схильні ставати в позицію "зверху" (боротьба) або "знизу" (жертва), тоді як хлопці відзначаються більшою поміркованістю - вони частіше шукають компроміс, намагаються стриматися або просто уникають суперечок.

Таким чином, як показали результати дослідження, у системі ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді сім'я посідає одне з перших місць, що свідчить про наявність мотиваційних засад для її майбутнього існування і розвитку. Юнаки і дівчата загалом позитивно ставляться до шлюбу, надаючи перевагу його офіційній реєстрації.

Серед цінностей сімейного життя вагоме місце посідають особистісні якості партнерів, особливо їх морально-психологічний аспект. Однак наявні у молоді настанови у цій сфері не мають сталого характеру і зазнають певних трансформацій мірою дорослішання. Разом з тим, аналіз результатів констатації дає підстави твердити, що в цьому плані існують певні суперечності, які в подальшому можуть негативно вплинути на розвиток молоді сім'ї.

До найвагомійших поцінувань студентської молоді належать можливість підвищити соціальний статус, покращити матеріальне становище, жити разом з людиною, на яку можна спертися у важкі моменти. З-поміж інших можна

назвати легалізацію сексуальних стосунків, отримання незалежності від батьків, набуття статусу одруженої людини.

У процесі констатації були виявленні деякі розбіжності між юнаками і дівчатами щодо проблеми дослідження:

- дівчата більше, ніж хлопці, прагнуть мати власну, офіційно зареєстровану сім'ю;
- очікування дівчат щодо майбутнього сімейного життя дещо ідеалізовані;
- юнаки більше орієнтовані на самоствердження поза сім'єю, насамперед у професійній сфері;
- юнаки виявляють більшу критичність і вимогливість до майбутньої дружини;
- юнаки, порівняно з дівчатами, частіше обирають раціональну лінію поведінки в конфліктних ситуаціях, дівчата більше схильні до диктату чи підкорення.

#### **Література:**

1. *Здравомыслова О.М.* О возможности изменения статуса женщины в семье // Народонаселение. - 2000. - №2. - С. 56-61.
2. *Кляпець О.* Шлюбно-сімейні настановлення молоді як умова вибору здорового способу життя // Соціальна психологія. - 2005. - №6. - С. 151-157.
3. *Корыстьлева Л.А.* Психологические особенности лиц, испытывающих затруднения при вступлении в брачные отношения (На материалах службы знакомств): Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01, 10.00.05 / КГУ им. Т.Г. Шевченко. - К., 1991. - 16 с.
4. *Яценко Л.В.* Гендерні ознаки сучасної української сім'ї // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Збірник наукових праць. - Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. - Кн. I. - С. 290-293.

**Пляченко Т.М.**  
*м. Кіровоград*

## **Оркестрове виконавство як засіб виховання студентської молоді**

Професійна підготовка майбутніх учителів музики в педагогічному університеті полягає не лише в озброєнні студентів фаховими знаннями, вміннями й навичками, а й у формуванні в них відповідного світогляду, моральних, правових, трудових, естетичних та інших якостей особистості. Ефективність цієї роботи значною мірою залежить від правильно організації процесу виховання, раціонального добору форм і методів його реалізації.

Специфічним у системі виховання студентів музично-педагогічної спеціальності є те, що у змісті більшості фахових дисциплін (музичних і художньо-естетичних) закладено могутній виховний потенціал. Так, наприклад, до основних завдань навчання в музично-виконавських класах (основний і додатковий музичні інструменти, диригування і сольний спів, хоровий та оркестровий класи) віднесено й формування ціннісних орієнтацій, естетичної культури та художніх смаків студентів засобом засвоєння високохудожніх зразків музичного мистецтва. Роль оркестрового виконавства у вихованні студентської молоді на факультетах мистецтв педагогічних університетів і визначила актуальність даної статті.

Окремі аспекти фахової підготовки студентів педагогічних вузів в оркестровому класі вже розглядалися вітчизняними дослідниками (Ю.Бай, П.Богонос, В.Грищенко, В.Дряпіка, О.Ільченко, В.Лапченко, В.Лебедев, І.Маринін, О.Олексюк, Л.Паньків, Я.Сверлюк, В.Федоришин та ін.). Специфіка оркестрового й ансамблевого виконавства знайшла відображення у мистецтвознавчих працях (Т.Гайдамович, С.Гінзбург, Р.Гертович, А.Готліб, Р.Давидян, Н.Дика, В.Зеленін, Ж.Клименко, М.Лисенко, Г.Макаренко, Б.Палшков, І.Польська, Л.Раабен, О.Ступель та ін.). А от роль оркестрового виконавства у вихованні студентської молоді та формуванні особистості майбутнього вчителя музики ще не досліджено, що й визначило завдання цієї роботи.

Мета і завдання статті - визначити роль оркестрового виконавства у вихованні студентської молоді, обґрунтувати методологічні підходи, принципи і закономірності процесу формування особистості майбутнього вчителя музики на заняттях оркестрового класу.

Виховання студентів у вищому закладі освіти здійснюється як у процесі навчання, так і в позанавчальний час. Специфіка процесу виховання полягає в тому, що він є безперервним, тривалим у часі, оскільки людина виховується впродовж усього життя. Будучи спрямованим на формування всебічно розвинутої особистості, процес виховання передбачає використання різноманітних форм, методів, прийомів і засобів виховання, постійного виявлення результатів виховних впливів, корекції змісту і методики.

Виховний процес вищого педагогічного закладу має спиратися на дійсно цінні в художньо-естетичному розумінні зразки вітчизняної і світової культури. У системі музично-педагогічної освіти залишаються актуальними питання виховання студентів на високохудожніх зразках музичного мистецтва, формування ціннісних орієнтацій особистості у різножанровій палітрі класичної музики та дослідження процесу формування орієнтацій студентської молоді на справжні цінності музичної культури в умовах учбового процесу й позанавчальної діяльності. У зв'язку з цим виникає необхідність обґрунтування деяких теоретичних положень процесу виховання майбутніх учителів музики, одним із складників якого є оркестрове виконавство.

Виховна робота у навчальному оркестрі здійснюється на двох рівнях - індивідуальному й колективному, і ґрунтується на особистісно орієнтованому підході, реалізація якого передбачає:

- знання особливостей професійного розвитку окремого студента й оркестрового колективу в цілому;
- здійснення психолого-педагогічної діагностики особистості й колективу;
- прогнозування розвитку кожного студента і музично-виконавського колективу з урахуванням природних здібностей, рівня загальномузичного розвитку і довузівської підготовки оркестрантів та можливостей виховного середовища;
- відповідність змісту виховання індивідуальним особливостям і запитам оркестрантів, що створить умови для їх ефективного професійного розвитку;
- варіативність, гнучкість і поєднання різних форм і методів виховання (індивідуальні, групові і колективні, методи колективного та індивідуального впливу, словесні і практичні);
- організацію і методичне забезпечення самовиховання студентів, високого ступеня їхньої самодіяльності;
- самоврядування у навчальному оркестрі (обрання старости, концертмейстерів оркестрових груп, бібліотекаря; організація чергувань, дотримання елементарної і виконавської дисципліни);

- діалогічне спілкування у виховному процесі, що ґрунтується на взаємній повазі, довірі викладача (керівника та диригента оркестру) і студентів;
- координацію педагогічних, психологічних і соціальних впливів на особистість;
- інформаційно-методичне забезпечення виховного процесу;
- впровадження демократичних форм управління студентським музично-виконавським колективом.

Реалізуючи програму виховання студентів засобами оркестрового виконавства, ми пропонуємо дотримувались певної послідовності її етапів:

1) на основі освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця та освітньо-професійної програми визначення комплексу особистісних рис і якостей учасника навчального оркестру, які необхідні для оркестрового виконавця, керівника і диригента учнівського оркестру. У вихованні музично-виконавського колективу в цілому необхідно орієнтуватися на досягнення таких результатів, які б відповідали еталону, виробленому на основі мети виховання, поставленої перед оркестром навчальним закладом, суспільством;

2) вивчення індивідуальних особливостей студентів-оркестрантів, позитивних рис, недоліків у характері й поведінці, визначення якостей, які необхідно сформувати. Прогнозування розвитку кожного учасника навчального оркестру на основі порівняння з ідеалом (теоретичною моделлю, професіограмою). Обговорення із студентами плану розвитку оркестрового колективу на основі запропонованого взірця (студентських оркестрів провідних музичних і педагогічних навчальних закладів, професійних оркестрів та інструментальних ансамблів);

3) залучення студентів до різних видів інструментально-виконавської та музично-просвітницької діяльності. Формування професійного досвіду та поведінки студентів відповідно до ідеалу (подальший розвиток навичок оркестрового й ансамблевого виконавства у процесі концертної діяльності, формування комунікативних умінь і навичок професійного спілкування засобами просвітницької діяльності в загальноосвітніх школах, вивчення правил сценічної культури, опанування навичок сценічної майстерності тощо);

4) самостійна робота студентів над собою (самоосвіта, самовиховання, самовдосконалення). Самостійне опрацювання науково-педагогічної, методичної та мистецтвознавчої літератури (теорія оркестрово-ансамблевого виконавства, технологія аранжування та обробки музичного матеріалу, методика роботи з учнівськими музично-інструментальними колективами). Робота над власним сценічним образом (інструменталіста-виконавця, лектора, дириген-



та). Удосконалення індивідуальних технічно-виконавських навичок і прийомів (інструментальних, диригентських).

Процес виховання студентів засобами оркестрового виконавства має об'єктивні закономірності і передбачає дотримання певних принципів:

- принцип природовідповідності (передбачає врахування багатогранної й цілісної природи людини, вікових можливостей та індивідуальних здібностей студентів, їх психологічних, національних і релігійних особливостей);

- принцип культуровідповідності (побудований на органічному зв'язку видів та жанрів музичного мистецтва з культурними традиціями різних народів і епох; забезпечує духовну єдність, наступність і спадкоємність поколінь);

- принцип гуманізації (полягає у створенні умов для виявлення та формування кращих якостей і здібностей студентів - гуманності, щирості, доброзичливості, милосердя тощо);

- принцип демократизації (впровадження демократичного стилю керівництва навчальним оркестровим колективом, спрямованого на визнання особистості студента як рівноправного партнера у музично-творчому процесі, на розвиток здібностей і виявлення індивідуальності кожного оркестранта);

- принцип поєднання педагогічного керівництва з ініціативою та самодіяльністю студентів (передбачає безпосередню участь студентів у плануванні публічних виступів оркестру та організації різноманітних виховних заходів, усвідомлення їх необхідності й значення, контроль за їх виконанням, оцінювання досягнутих результатів);

- принцип безперервності і наступності (ґрунтується на розумінні процесу виховання як системи заходів, які застосовують у певній послідовності);

- принцип професійної спрямованості (передбачає орієнтацію виховної роботи із студентами на майбутню професійну діяльність, формування інтересу до професії вчителя музики);

- принцип диференціації та індивідуалізації (передбачає врахування у виховній роботі з навчальним музично-виконавським колективом різних рівнів фізичного, психологічного, соціального, духовного, інтелектуального розвитку студентів; розкриття творчої індивідуальності кожного оркестранта);

- принцип цілеспрямованості (зорієнтований на підпорядкування усіх виховних заходів загальній меті формування висококваліфікованого фахівця);

- принцип єдності виховних впливів на усіх учасників виховного процесу (реалізується у постійній взаємодії та професійному взаємозбагаченні усіх учасників оркестрового колективу).

Основними закономірностями виховного процесу у студентському нав-

чальному оркестрі ми визначили наступні:

- взаємозв'язок процесу виховання студентської молоді і суспільного розвитку;
- взаємозалежність системи виховання студентів у педагогічному вузі і запитів шкільної практики;
- визначальна роль професійного спілкування й різнобічної музично-виконавської діяльності у вихованні особистості майбутнього вчителя музики;
- виховний вплив професійного середовища на формування особистості студента (педагогічна і громадська діяльність викладачів університету, просвітницька діяльність провідних діячів культури і мистецтв, виконавська діяльність окремих солістів і музичних колективів тощо);
- залежність результатів виховання від виховного впливу на внутрішній світ студента, трансформації зовнішніх виховних впливів у внутрішні, духовні процеси особистості (думки, погляди, переконання, ціннісні орієнтації, емоції, мотиви, установки тощо).

Роль оркестрового виконавства у формуванні ціннісних орієнтацій студентів визначається метою викладання даної дисципліни: спираючись на кращі зразки вітчизняної та зарубіжної класичної, народної і сучасної музики формувати в студентів професійні знання, уміння й навички, необхідні для організації музично-інструментальної діяльності учнів в умовах позакласної та позашкільної роботи. Виховні можливості оркестрового класу пов'язані з навчальними завданнями даного курсу: 1) ознайомлення студентів зі специфікою оркестрового та ансамблевого виконавства; 2) опанування студентами навичок оркестрової (ансамблевої) гри у процесі вивчення кращих зразків вітчизняної та зарубіжної класичної, народної й сучасної музики; 3) подальший розвиток музичних здібностей та індивідуальних інструментально-виконавських умінь студентів; 4) вивчення широкого кола оркестрової та ансамблевої літератури засобом ескізної форми роботи над творами; 5) формування й розвиток навичок диригентсько-оркестрової діяльності (моделювання професійної діяльності керівника учнівського оркестру або інструментального ансамблю); 6) розвиток артистизму та формування сценічної культури [1, с. 4].

В оркестровому класі здійснюється повноцінна підготовка студентів до організації колективної музичної творчості школярів і юнацтва, а також до музично-естетичного виховання дітей в загальноосвітній школі і позашкільних закладах. Змістові модулі даної дисципліни відображають повний спектр навчальної та музично-просвітницької діяльності майбутніх керівників дитячо-юнацьких творчих колективів.

Великого значення у проведенні занять навчального оркестру ми надаємо вихованню професійних якостей студентів: подальшому розвитку музичних здібностей (музичного слуху, чуття метро-ритму, музичного мислення й пам'яті, уваги, образної уяви) у процесі роботи над оркестровими та ансамблевими творами різних стилів і жанрів; застосуванню інструментально-виконавських умінь, набутих у класі основного музичного інструменту; формуванню репертуару оркестранта, тобто доскональному засвоєнню основної частини навчальної програми (виконання оригінальних творів різних жанрів і стилів та перекладень для оркестру чи інструментального ансамблю) та ескізній формі роботи над творами засобом читання партій з аркуша (ознайомлення з творами, що можуть використовуватись у роботі з професійними та учнівськими музичними колективами); адаптації матеріалу (аранжування та обробка) до виконання певним складом інструменталістів з урахуванням їх віку, естетичних уподобань і виконавських можливостей.

Формування художнього мислення та естетичних смаків студентів-оркестрантів здійснюється на аудиторних практичних заняттях в процесі вивчення кращих зразків світової класики. До них належать твори великої форми: Й.С.Бах, Бранденбурзький концерт №1; Й.С.Бах, Концерт для клавесина з оркестром фа мінор, частина I; Д.Бортнянський, Концерт для клавесина з оркестром ре мажор, частина I; А.Вівальді, Концерт для двох скрипок з оркестром ля мінор, частина I; Г.Ф.Гендель, Соната для скрипки і фортепіано ре мажор, частина IV (перекладення); В.А.Моцарт, "Маленька нічна серенада", частина I; Л.Бетховен, Соната для фортепіано соль мажор, частина II (перекладення); Е.Гріг, "Сюїта у старовинному стилі"; Б.Лятошинський, Струнний квартет №4, частина V; М.Парцхаладзе, Квартет: Тема з варіаціями; Я.Степовий, "Прелюд пам'яті Т.Г.Шевченка" та ін.

Активним засобом виховання студентів музично-педагогічної спеціальності є виконавська і музично-просвітницька практика. Програму лекцій-концертів у дитячій філармонії та загальноосвітніх школах складають такі популярні п'єси: Е.Гріг, "Ранок", "Танець Анітри", "В печері гірського короля" (із сюїти "Пер Гюнт"); П.Чайковський, "Вальс", "Солодка мрія", "Мазурка", "Неаполітанська пісня", "Італійська пісенька", "Баба-Яга" (з "Дитячого альбому"); С.Прокоф'єв, "Полька" (з музики до вистави "Євгеній Онегін"), "Танок лицарів" (з балету "Ромео і Джульєтта"); Д.Шостакович, "Іспанський танець", "Вальс", "Полька"; К.Караєв, "Адажіо" (з балету "Сім красунь"); А.Хачатурян, "Танок дівчат" (з балету "Гаяне"), "Вальс" (з музики до драми М.Лермонтова "Маскарад"); Г.Свиридов, "Вальс" (з музики до повісті О.Пушкіна

"Заметіль"); Білоруська народна пісня в обробці І.Дунаєвського "Бульба" (перекладення); обробки народних пісень "Дощик" та "Перепілонька"; М.Скорик, "Мелодія" (з кінофільму "На перевалі"); З.Фібіх, "Поема"; М.Чулак, "Концертний вальс"; Дж.Гершвін, фрагменти з симфонічної сюїти до опери "Поргі і Бесс" та ін.

Великий емоційний відгук як у самих виконавців, так і в слухачів (учнів різних вікових груп та їхніх вихователів) викликають популярні хорові твори та пісні сучасних українських композиторів, які виконуються в супроводі оркестру: О.Скрябін, Хор "Слава мистецтву" з Фіналу Першої симфонії; Ф.Шуберт, "Серенада"; Дж. Каччіні, "Ave, Maria"; С.Рахманінов, "Вокаліз", "Весняні води"; О.Власов, "Мелодія", "Фонтану бахчисарайського палацу"; С.Гулак-Артемовський, Пісня Одарки з опери "Запорожець за Дунаєм"; Г.Майборода, "Мала мати дону"; Н.Андрієвська, "Якби я вміла вишивать"; українська народна пісня в обробці Ж.Колодуб "Як поїхав мій миленький до млина"; М.Жербін, "Вокаліз" та ін.

Використання у навчальному процесі на мистецькому факультеті високохудожніх зразків вітчизняної і зарубіжної музики позитивно впливає на формування ціннісних орієнтацій та розвиток фахово необхідних якостей майбутніх викладачів музичного мистецтва, а оркестрове виконавство є ефективним засобом виховання студентської молоді.

Отже, успішність процесу формування особистості майбутнього вчителя великою мірою залежить від правильної організації системи виховання студентів у період їх навчання у педагогічному університеті.

### **Література:**

1. *Оркестровий клас (камерний оркестр): Програма навчального курсу для студентів мистецького факультету педагогічного університету. Спеціальність: "Музична педагогіка і виховання". Освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр (за вимогами кредитно-модульної системи) / Укл. Пляченко Т.М. - Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. - 36 с.*

2. *Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. - К.: "Академвидав", 2006. - 352 с.*

## **Методика виховання творчої особистості майбутнього вчителя музики в процесі вивчення українського музичного фольклору**

Виховання цілісної особистості майбутнього вчителя музики залежить від системи музично-педагогічної освіти у ВУЗі, яку, на наш погляд, доцільно розглядати як єдиний процес музично-виконавської, музично-теоретичної та психолого-педагогічної підготовки фахівця, спрямованої на вивчення загальних закономірностей педагогічного процесу, оволодіння сучасними мистецькими технологіями, методами і прийомами роботи з учнями різного віку, орієнтацією майбутніх вчителів на здійснення творчої педагогічної діяльності та самореалізації себе як творчої особистості.

Одним із ефективних виховних засобів майбутнього вчителя музики, який набуває особливої актуальності в умовах кризи духовності і релятивізації суспільних цінностей у нашій країні, є українське народне музичне мистецтво. У ньому найяскравіше відтворено і найкраще збережено традиційний виховний ідеал нашого народу, що втілений у високохудожній образній формі, доступній для сприйняття і розуміння навіть спеціально не підготовленим слухачам і глядачам [2, с. 36].

Значний виховний потенціал української народної музичної творчості дозволяє ефективно використовувати її у процесі виховання майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва при дотриманні й створенні необхідних і достатніх педагогічних умов [5, с. 491-499], на чому й ґрунтувалася наша методика виховання творчої особистості майбутнього вчителя музики у процесі оволодіння українським музичним фольклором, що враховувала сучасні вимоги до підготовки фахівця та розвитку його творчих якостей.

Формувальний експеримент проводився протягом 2004-2008 навчальних років на базі музично-педагогічних факультетів ряду вищих навчальних закладів України і налічував такий кількісний склад учасників експериментального дослідження: Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту (з 2006 року - академія) - 27 студентів, Сумського державного педагогічного інституту ім. А.Макаренка - 29 студентів, Ніжинського державного педагогічного університету ім. М.Гоголя - 28 студентів, Вінницького педагогічного уні-

верситету - 30 студентів, Мукачівського гуманітарно-педагогічного інституту - 29 студентів.

Процес виховання творчої особистості майбутнього вчителя музики складався з таких етапів: пропедевтичний, пізнавально-творчий, творчо-моделюючий, творчо-реалізуючий, творчо-дослідницький, кожен з яких мав свої цілі, завдання та включав розроблені завдання, що потребували застосування спеціальних форм і методів і мали на меті стимулювати та виховувати в майбутнього вчителя музики спектр творчих умінь та якостей.

Перший етап (пропедевтичний) формувального дослідження передбачав включення студентів у мікро-етносередовище, яке спеціально створювалось в освітньо-виховній системі ВУЗів. У процесі навчання студенти-першокурсники знайомилися з українським музичним фольклором (на рівні сприймання), з колективами, які виконували українські народні пісні, відвідували різноманітні заходи (вечори, музичні лекторії, концерти, конференції та ін.), розпочинали вивчати твори музичного фольклору на заняттях з основного музичного інструменту, вокального класу, диригування та ін.). Мета зазначеного етапу - захопити, зацікавити молодь народним мистецтвом, показати можливість для власної творчості у різноманітних видах діяльності у галузі українського музичного фольклору. Відвідання студентами 1-го курсу концертів, в яких приймали участь старшокурсники, педагоги, що стали подіями культурного життя навчального закладу, міста, області, сприяло формуванню позитивного ставлення до мистецтва взагалі й українського музичного фольклору, зокрема, накопиченню художніх вражень, збагаченню досвіду сприймання (метод сприймання) творів українського музичного фольклору.

У позалекційній роботі студенти експериментальних груп ознайомилися з творчою діяльністю художніх колективів інституту: театру музики і пісні "Розмай", ансамблем "Троїсті музики", ансамблем бандуристів, сопілкарів, клубу за інтересами "Фольклор - спосіб життя" та інших колективів.

Неабиякий емоційний вплив на студентів мало відвідування репетиції театру музики і пісні "Розмай", його учасники - студенти старших курсів інституту виконували відомі українські народні пісні в оригінальній сучасній обробці народного артиста України Миколи Балеми (метод педагогічного спостереження, творчого експериментування). Майбутні вчителі музики не лише приймали участь у роботі колективу, але й самостійно опрацьовували фрагменти творів, проводили розспіви з колективом. Таким чином, експериментуючи з справжніми виконавцями і творами музичного фольклору, студенти на базі творчої студії театру могли ознайомитися у власній діяльності з роботою

музиканта, диригента, керівника колективу.

На музично-педагогічному факультеті традиційним стало проведення звіту-конференції за результатами фольклорно-пошукової практики студентів 3-го курсу, на якій представлявся не лише зібраний народознавчий, фольклористичний матеріал, але й демонструвалися обряди. Враження про заходи студентам першого курсу пропонувалося висловити у різних формах письмових творчих робіт (метод творчих робіт) та у ході колективних обговорень (метод колективних обговорень - "ажурна пилка"), що стимулювало студентів аналізувати виступи і висловлювати свої враження стосовно краси, довершеності народних пісень та обрядів, їх виконання тощо.

Проведення вечорів та музичних лекторіїв з різноманітною тематикою сприяли пробудженню національної свідомості, розвитку їхньої духовності, культури студентів. Музичний лекторій "У сяйві слова, музики та пензля" (присвячений педагогу, художнику І.С.Попику) був побудований на синтезі поезії, музики і образотворчого мистецтва. На вечорі виконувалися народні пісні, які характеризували багатоосяжну художню творчість майстра, а учасники формувального експерименту отримали завдання написати творчу роботу "Роздум про митця свого краю" (метод відкритого завдання).

Таким чином, перший етап дослідження показав, що український фольклор цікавий та доступний для сприйняття студентам-першокурсникам і має великий потенціал у вихованні творчої особистості майбутнього вчителя музики. На цьому етапі у студентів сформувалося позитивне ставлення до мистецтва, зокрема українського музичного фольклору, накопичувалися музично-теоретичні знання, збагачувався досвід сприймання та використання творів українського музичного фольклору в навчальній та позанавчальній діяльності, підвищувався загальнокультурний рівень.

На наступному етапі - пізнавально-творчому - педагогом-експериментатором створювалися пошукові ситуації, за допомогою яких посилювався інтерес, прагнення до пізнання та розуміння українського музичного фольклору і накопичувався репертуар та досвід його застосування студентами протягом 2-3 курсів.

Виховання творчої особистості впродовж 2-го етапу відбувалося в процесі:

- вивчення базового курсу "Українська народна музична творчість" (УНМТ);

- застосування інтеграційних зв'язків українського музичного фольклору з предметами суспільного, культурологічного, психолого-педагогічного та фахового циклів (навчально-творчі завдання, евристичні бесіди, лекції, інтерак-

тивні заняття, педагогічна практика). Все це передбачало взаємозв'язок роботи різних кафедр вищого навчального закладу, на об'єднаних засіданнях яких обговорювалися змістове наповнення предметів та визначались інтеграційні зв'язки певних курсів з курсом УНМТ;

- активне включення в експериментальну позалекційну музично-творчу діяльність ВУЗу (клуб за інтересом "Фольклор - спосіб життя", театр музики і пісні "Розмай", ансамбль бандуристів, ансамбль "Троїсті музики", студентські творчі лабораторії тощо).

У процесі вивчення курсу "УНМТ" студенти ознайомлювалися з технологією опрацювання музичних фольклорних творів, що передбачала "покрокове" її опанування у практичній роботі.

Протягом творчо-пізнавального етапу студенти виконували навчально-творчі завдання, спрямовані на проникнення в емоційно-образний зміст фольклорних творів, їх творче переживання, осягнення й оцінку змістової, естетичної, педагогічно-виховної цінності матеріалу, сутності фольклорно-мистецьких образів. З цією метою для студентів з різним рівнем знань у галузі музичного фольклору та потягу до творчої діяльності у цій галузі, на заняттях з УНМТ та дисциплінах інших циклів після вивчення тем, що мали інтегративні зв'язки, вводилися різнорівневі завдання. Наприклад, у курсі історії України студентам пропонувалося виконати на вибір одне із трьох завдань (методика "Завдання з конверта"), виконання яких потребувало як репродуктивних умінь, так і застосування прийомів образно-асоціативного порівняння художніх образів у творах різних видів мистецтва. Зокрема, порівняти картини, на яких відтворено події історичного минулого України; визначити, які саме події передано художником, дати загальну характеристику етапу історичного розвитку країни, навести приклади історичної пісні, думи чи балади. При виконанні таких завдань через взаємодію логічного аналізу та емоційно-чуттєвої сприйнятливості художнього образу забезпечується емоційне "проживання" історичного періоду студентами, відбувається розуміння цінностей української культури. Знання історії України дають студентам підґрунтя для ґрунтовної інтерпретації думи і, навпаки, - знання особливостей такого жанру українського фольклору як дума, її емоційне сприйняття, дає змогу студентам ширше й змістовніше пізнати й осмислити історичні факти минулого у власній творчій діяльності.

Вивчаючи тему "Пісні літературного походження" у курсі "Українська література", передбачалося самостійне виконання творчих завдань, що передбачало виявлення образно-асоціативного мислення.



Отже, виконання таких завдань спонукало студентів не лише сприймати нові знання й інформацію, але й самостійно їх осмислювати, аналізувати, співставляти художні образи, посилалися до власного художньо-естетичного досвіду та робити висновки-узагальнення.

Впродовж етапу формувального експерименту студенти активно долучалися до різних видів педагогічної та фольклорно-дослідницької практики, що вплинуло на розвиток таких їх фахових умінь як здатність до пошуково-дослідницької роботи, уміння оформити свої узагальнення у творчих, курсових проектах та захистити їх перед аудиторією. Студенти музично-педагогічного факультету свої перші дослідницькі кроки починали з написання творчої роботи за результатами літньої фольклорної практики після закінчення другого курсу. Зібрані під час колективних експедицій чи індивідуальних розвідок матеріали аналізувалися та систематизувалися і оформлювалися у вигляді творчих робіт у різних жанрах - постерах, щоденниках, рефератах тощо.

Систематизовані фольклорні матеріали стимулювали студентів до написання статей, заміток для газет, журналів і продовження наукових досліджень - розробку курсових робіт. Звичайно, народну творчість кожного регіону дуже широко вивчали науковці-фольклористи, багато зразків фольклорних матеріалів зафіксовано в їхніх працях, однак під час фольклорної практики студенти відшукували нові зразки, знаходили цікаві факти, що мають наукову цінність.

Ще одним методом включення студентів у творчу діяльність у галузі музичного фольклору стали традиційні для музично-педагогічного факультету ВУЗу звітні доповіді на конференціях на початку кожного навчального року, у яких студенти знайомлять широке коло слухачів зі своїми розробками певних аспектів опрацьованих проблем у галузі фольклористики - побутування окремих жанрів фольклору, відображення місцевої історії й побуту у жанровому різноманітті музичного фольклору Поділля та інших регіонів України тощо.

У ході III-го - творчо-моделюючого етапу формувального дослідження всі творчі та проблемно-пошукові завдання ускладнювалися і передбачали як збільшення самостійності у виконанні їх студентами так і самостійну розробку таких завдань, пошук форм і методів навчально-виховної роботи, які б дозволяли проявляти творчі якості: рефлексію, емпатію, образне мислення, імпровізаційно-інтерпретаційні здібності тощо. Навчально-виховна робота організовувалася таким чином, щоб кожен зі студентів міг виявити й розвинути свій творчий потенціал, знайти себе у різноманітних видах фольклорної діяльності відповідно своїх навчально-виховних цілей (власна освітньо-виховна траєкторія розвитку) та розробити свої власні освітньо-виховні продукти (творчі роботи тощо).

Творчо-моделюючий етап включав подальше засвоєння та використання елементів технології опрацювання фольклорного матеріалу, що передбачало їх реалізацію у практичній роботі. Оскільки творчо-моделюючий етап співпадав у часі з 3-4-ми курсами навчання студентів у ВУЗі, то елементи технології відпрацьовувалися студентами у ході різних педагогічних практик - у дошкільному й шкільному закладах. Студенти самостійно обирали теми у галузі українського музичного фольклору, опрацьовували їх, добирали методи й форми роботи з учнями й проводили такі фрагменти занять. Результати колективно обговорювалися. Особливо ефективними стали презентації кількох варіантів заняття з учнями певного віку та їх обговорення з метою виявлення найбільш доцільних методів і форм проведення. Після таких обговорень студенти знову представляли на розсуд глядачів дороблені варіанти презентацій з повторним їх обговоренням. Найкращі розробки розміщувалися серед матеріалів для використання студентами молодших курсів.

На семінарських заняттях педагог практикував різні групові методи роботи зі студентами - захисти проектів у групах, розігрування фрагментів обрядів, вивчення фольклорних творів у групах студентів інших курсів, факультетів тощо. Підготовка та проведення музичного лекторію, як однієї з творчих форм діяльності студентів - "Історичні народні пісні та думи в житті українського народу" мали на меті закріплення знань у самостійно-дослідницькій роботі. Матеріали, які стосуються історії кобзарського мистецтва, відомих кобзарів, кобзарських братств на Поділлі, студенти відшукували самостійно. Музичний фольклорний матеріал та форма проведення кожного з вечорів лекторію також підбиралися студентами самостійно. Цікаві теми, розкриті системно й ґрунтовно студентами, участь у музичному лекторії хору інституту, факультету, ансамблю бандуристів, вокального ансамблю привертала увагу студентів інших факультетів, викладачів, гостей, тому лекторій переріс у загально-інститутський захід. Кожен зі студентів експериментальної групи включався в ту діяльність, яка для нього була цікавою, важливою і в якій він найяскравіше міг продемонструвати власні творчі здобутки.

Поряд з суто професійними навичками, знаннями майбутній педагог повинен володіти широким кругозором, вмінням бачити тенденції й перспективи розвитку суспільства, розуміти суть всього, що в ньому відбувається. Саме філософія виконує свою специфічну функцію у формуванні особистості, сприяє формуванню світогляду, національної свідомості в контексті взаємозв'язку загальнолюдських і національних цінностей. У багатьох творах народної музичної творчості можна виявити та прослідкувати зміст глибоких філософ-

ських понять, ставлення народу до світу, сенсу життя тощо. Ось чому у навчальному процесі широко використовувалися інтегративні заняття з курсів "УНМТ" та "Філософії". Визначаючи змістові лінії філософії - відображення світогляду народу, його мудрості щодо взаємодії людини й суспільства, людини й природи та "УНМТ" - закріплення антологічних уявлень, аксіологічних норм життєдіяльності й життєтворчості народу, зафіксованих і оспіваних в музичній творчості вбачали у цьому величезні можливості для становлення у майбутніх вчителів цілісного погляду на окремі культурні події та явища життя, що вивчаються у курсі "УНМТ" і у курсі філософії.

При вивченні таких тем філософії як "Самоцінність людського життя", "Проблема сенсу життя в історії філософії", "Г.С.Сковорода, його життя та філософія" та ін. фольклорні твори використовувалися як дидактичний матеріал і навпаки, матеріали з філософії поглиблювали вивчення студентами тем з українського музичного фольклору.

Використовуючи елементи технології опрацювання фольклорних творів, кожен студент на основі знань з філософії, власних спостережень та знань українського музичного фольклору виконував такі етапи роботи: а) підібрати фольклорний твір, у якому простежується філософський зміст; б) охарактеризувати зміст, художні образи; в) визначити філософські категорії буття, які простежуються у зазначеному творі.

Такі інтегровані заняття, у процесі яких студенти долучаються до осмислення важливих проблем, виконують нестандартні завдання, а отже, змушують висувати оригінальні ідеї, неординарно мислити, шукати нетрадиційні відповіді, тобто, виявляти творче мислення, уяву, інтерпретаційні здібності.

Наступний (IV) етап формувального дослідження - творчо-реалізуючий - мав на меті закріплення проявів творчих якостей майбутніх вчителів на більш високому рівні. На цьому етапі продовжувалося засвоєння елементів технології опрацювання фольклорних творів та використання їх у широкій педагогічній практиці, реалізовувалася програма самоосвітньої діяльності студента як неодмінної складової особистісно-творчого розвитку майбутнього вчителя музики.

Суттєве значення у вихованні творчого вчителя музики набувають фахові дисципліни (музично-теоретичні, вокально-хорові, музично-інструментальні), спрямовані на розвиток професійної майстерності майбутнього педагога. Зокрема, у нашому дослідженні важливим став взаємозв'язок цих дисциплін з українською народною музичною творчістю.

Такі дисципліни як "Сольфеджіо" та "Елементарна теорія музики" склада-

ють фундамент музиканта і вчителя музики, зокрема, тому застосування й вивчення українських народних музичних творів як дидактичного матеріалу сприяло не тільки опрацюванню теоретичних знань з вище означених предметів, а й накопиченню запасу творів музичного фольклору. Викладачі музично-теоретичних дисциплін та студенти творчо використовували зразки музичного фольклору, знайдені під час літньої фольклорної практики. Цікаві зразки музичного фольклору Поділля застосовуються як дидактичний матеріал у викладанні курсу "Сольфеджіо", "Гармонія" та "Поліфонія", на якому студенти набувають навичок акомпанементу, гармонізації мелодій, аналізу музичних форм творів, вчать робити обробки, переклади творів, що є основою викладання хорового співу.

Ефективним методом, що застосовувався впродовж етапу стали ділові педагогічні ігри. Студенти самостійно готували та опрацьовували моделі уроків на групах студентів молодших курсів, які відтворювали колектив учнів різних вікових груп. Наприклад, на четвертому курсі студенти факультету проводили конкурс на кращу розробку уроку музики на тему: "Шевченкове слово в народних піснях" для учнів 4-х класів. На відкритих заняттях студенти захищали моделі уроків, виявляли інтерпретаційні уміння аналізувати, співставляти матеріали з історії музичної літератури, теорії музики, методики викладання музики в школі. Уроки студентів оцінювалися іншими за розробленими ними ж критеріями, займали призові місця у кількох номінаціях і використовувалися у подальшій педагогічній практиці. Така підготовча діяльність значно розширює досвід майбутніх вчителів і стимулює до творчих надбань у своїй галузі.

З метою показу впровадження технології опрацювання фольклорного твору, ознайомлення з її етапами - сприймання, вивчення, диригування, програвання, акомпанування, бесіда про твір, аналіз -інтерпретація твору тощо стали ряд відкритих занять у класі диригування зі студентами четвертого курсу, на яких були присутніми студенти 1-3 курсів.

Діяльнісно-творчий етап (V) є синтезуючим і характеризувався стимуляцією у майбутніх вчителів музики стійкої потреби у самовдосконаленні, самореалізації, самоосвіті. На цьому етапі у студентів формувалося вміння аналізу-інтерпретації мистецьких творів на основі власних художньо-естетичних критеріїв, відбувався подальший розвиток власної різноманітної художньо-творчої діяльності у галузі фольклору.

На заключному етапі студенти мали змогу творчо реалізовуватися у процесі різноманітних педагогічних практик; підготовки та захисту курсових та

дипломних робіт на теми української народної музичної творчості; постановок клубу "Фольклор - спосіб життя"; творчій студентській лабораторії - театрі музики і пісні "Розмай";

Ефективно вплинула на виховання творчих якостей особистості майбутнього вчителя музики науково-дослідницька діяльність студентів у галузі українського музичного фольклору, що передбачала наукове осмислення української народної музичної творчості та її виховного впливу на виховання вчителя музики. Результатом цього стало написання курсових, дипломних, творчих робіт. Будь-яке наукове дослідження з проблем використання музичного фольклору є також своєрідним синтезом різних знань, що включає вивчення історичних умов, усвідомлення загальнокультурних чинників, що вплинули на створення тих чи інших творів тощо.

Формування дослідницьких умінь майбутніх вчителів відбувалося у процесі різних видів науково-дослідницької роботи: навчально-методичних курсів, написання курсових та дипломних проєктів; науково-дослідницької діяльності під час проходження педагогічної практики; у позанавчальній роботі (наукові гуртки, творчі лабораторії, наукові конференції, студентські олімпіади, зустрічі та дискусії з вченими, композиторами, педагогами-новаторами, наукові статті тощо).

Тематика курсових та дипломних робіт визначається кафедрами відповідно до змісту і завдань навчальної дисципліни та обирається студентами самостійно. Кількість тем робіт, які стосуються українського музичного фольклору, після проведення формуючого експерименту збільшилась порівняно з попередніми роками і складає 25 відсотків від загальної кількості усіх тем (з педагогіки, методики навчання тощо). Отже, формуюча експериментальна робота, що проводилась відповідно до методики виховання творчої особистості майбутнього вчителя музики у процесі вивчення української народної музичної творчості мала позитивні результати. Окремі індивідуальні здобутки старшокурсників висвітлилися і у індивідуальних щоденниках, які зафіксували особистісні наукові здобутки.

На базі музично-педагогічного факультету Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту створено студентський клуб "Фольклор - спосіб життя", мета якого - збереження, відтворення та використання українського фольклору в педагогічній діяльності майбутніх педагогів. Під час самостійно змодельованих обрядових дійств учасники клубу мали можливість реалізувати свої музичні, театральні та організаторські здібності, перевірити комунікативні навички та підвищити власну культуру спілкування, отримати досвід

пошуково-краєзнавчої та музично-етнографічної роботи. Через різноманітні форми клубної роботи ефективніше і вагомніше відбувався процес виховання творчої особистості майбутнього вчителя музики, кожна особистість мала можливість вибору діяльності, засобів самовдосконалення, самоствердження в колективі однодумців. У такій діяльності поєднуються особистісні та професійні інтереси, адже випускники педагогічного закладу - майбутні вчителі музики, педагоги-організатори дозвілля школярів, фольклористи-просвітители, які не тільки повинні теоретично знати народну творчість, а й уміти прищепити своїм вихованцям любов до рідної культури, сформувані у них національну самосвідомість на засадах природовідповідності та культуровідповідності виховання [1, с. 208].

Включення студентів у самостійну, творчу діяльність (вибір теми засідання клубу, пошук оригінальної форми проведення, нестандартне, різноманітне виконання фольклорних творів тощо) дало можливість продемонструвати як загально-педагогічні здібності майбутніх учителів, зокрема комунікативні навички, організаційні уміння, фахові спеціальні здібності - музичні (слух, вокальні дані, відчуття ритму, ладу тощо), так і творчі здібності - уяву, образно-асоціативне мислення, інтерпретаційно-імпровізаційні уміння.

Таким чином, результати формувального експерименту засвідчили переваги зазначеної методики (педагогічних умов), методів та форм у вихованні творчої особистості майбутнього вчителя музики в процесі вивчення українського музичного фольклору.

### **Література:**

1. *Масол Л.М., Яківчук Г.В., Іліницька Н.С.* Музично-естетична освіта і виховання на особистісно орієнтованих засадах. - Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. - Зб. наук. праць, - Київ.: Пед. думка, 1999. - Кн.2. - С. 202-209.

2. *Отич О.М.* Естетико-педагогічний потенціал української народної пісні: Навчальний посібник. - Полтава: В-во ПДПУ ім. В.Г.Короленка, 1998. - 36 с.

3. *Яківчук Г.В.* Значення синтезу української народної музичної творчості з професійною підготовкою вчителя музики. - Київ-Суми, 2004. - С. 146-147.

4. *Яківчук Г.В.* Новорічні святки на Поділлі. - Мистецтво та освіта. - К., 2007.- С. 31-34.

5. *Яківчук Г.В.* Педагогічні умови виховання творчої особистості майбутнього вчителя музики у процесі вивчення української народної музичної творчості. - Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Зб. наук. праць.- Кам'янець-Подільський - Вип.10. - Т. II.- С. 491-499.

## **Комунікативний потенціал музичного мистецтва в структурі комунікативної культури вчителя музики**

Показником професіоналізму сучасного вчителя є його комунікативна культура - складне особистісне утворення, що концентрує в собі мистецтво мовлення і слухання, об'єктивного сприйняття і правильного розуміння, сприяє побудові гуманних взаємин і досягненню ефективної взаємодії на основі спільних інтересів. Різні аспекти зазначеної проблеми досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці (К.А.Абульханова, А.А.Деркач, В.Г.Зазикін, І.М.Розіна, С.В.Знаменська, І.А.Зязюн, Г.М.Сагач, В.А.Кан-Калік, В.С.Грехнев, К.М.Левітан, М.К.Тутушкіна, Р.М.Фатихова, Н.В.Кузьміна, О.І.Дрогайцев, Г.І.Вороніна, В.В.Сафонова та ін.).

Відносно вчителя музики поняття "комунікативна культура" поширює свої межі. По-перше, поряд з професійною та педагогічною культурою актуалізується поняття "музична культура". А по-друге, будова комунікативної культури вчителя музики доповнюється новими структурними елементами, пов'язаними з комунікативною природою музичного мистецтва, розумінням музики як повідомлення, актуалізацією понять "музичний текст", "музична мова", "музичний знак", "смісл музичного повідомлення", "музичне сприймання", які потребують аналізу та уточнення в означеному статтею контексті.

Крім того, зростаюча актуальність проблем музичної комунікації зумовлена суттєвими змінами в сфері буття музичного мистецтва, яке супроводжується глибоким проникненням музики, в тому числі класичної, у суспільне життя, завдяки бурхливому розвитку засобів масової комунікації та звукової трансляції.

З'ясування сутності, структури та категоріальних ознак художньої комунікації ґрунтовно висвітлюється в працях Ю.Лотмана, М.Бонфельда, А.Моля, А.Сохора, М.Арановського та інших. Без перебільшення, музика як складова художньої комунікації була й залишається чи не єдиною мовою, зрозумілою для всього людства, засобом спілкування й порозуміння між різними народами в сучасному світі. Музика є універсальним засобом інформаційного обміну між людьми, незалежно від їх расової, національної, соціальної та релігійної належності, рівня освіченості та фінансової забезпеченості. А.Шопенгауер

в праці "Світ як воля і уявлення" говорить про те, що музика стоїть цілкови-то осторонь від інших мистецтв: "Ми не бачимо в ній імітації, відтворення ідей нашого світу. Передусім вона величне та прекрасне мистецтво, мова яко-го своєю виразністю перевершує мову наочного світу і особистого "Я". Її від-творення світу нескінченно вічне, інтимне, бо всякий миттєво розуміє її" [13, с. 145].

Для нашого дослідження важливим є факт, що мистецтво, зокрема музична культура, є не тільки гармонійне поєднання культур матеріальної та духовної, їх віддзеркалення, а й комунікативний засіб взаємодії між культурою соціуму й особистості. На думку Ю.Лотмана [10], мистецтво є формою передачі досві-ду між поколіннями, засобом спілкування між соціальними групами, членами одного соціуму і безпосередньо між автором твору мистецтва та глядачем, чи-тачем, слухачем. Це дозволяє нам розглядати мистецтво як унікальне джере-ло розвитку комунікативної культури.

Однією з проблем, що характеризує комунікативний потенціал музичного мистецтва, є проблема музичного тексту, сутність якої глибоко аналізує М.Арановський. "Музикант, коли читає ноти, перетворює знаки в звучання, відчуває їх як структури і за їх допомогою осягає сенс музики. Його думка проходить крізь нотний текст у той віртуальний простір, який ми називаємо музичним змістом і задля якого і створено музичний текст. Цей духовний простір являє собою особливу галузь в інтелектуальному житті людства. Ступінь невизначеності тут набагато більше, ніж в інших мистецтвах, а тому вищою є міра варіабельності сприймання музичних текстів. Та саме відсут-ність кордонів і є джерелом виконавського мистецтва, а нескінченність інтер-претацій свідчить про нескінченність процесу пізнання музичного тексту" [1, с. 35]. Вчений виокремлює три складових художнього тексту: структури, запис і смисл. "Музична думка (сенс) здійснюється в музичних структурах, а музичні структури відтворюються в нотному записі. Так виникає взаємопро-никнення ментальної сфери, музичної структури і запису, єдність, яка і створ-ює музичний текст" [1, с. 39]. М.Арановський підкреслює, що структура тек-сту надає нам повну свободу розуміти смисл так, як забажає кожний. Однак, в структурі діє ціла система фільтрів, які спрямовують сприймання в потріб-не русло. До них відносяться: тип музичної мови, музичний стиль, музичний жанр, музична форма. "Все разом взяте звужує коло семантичних кваліфіка-цій аж до того моменту, коли включаються фактори індивідуального смислу" [1, с. 230].

Н.В.Зеленіна, аналізуючи "музичний текст", доходить висновку: текст є



складним багаторівневим явищем; одним зі шляхів його розуміння є дослідження структурних властивостей тексту; зміст тексту не обмежений його (тексту) іманентними характеристиками; кількість інтерпретацій тексту орієнтована в безкінечність; "Текст музичного твору - це багаторівнева система, що включає в себе не тільки власне музичний текст, але й інші аспекти твору як живого учасника комунікативного процесу, яким він є в активній фазі свого життя - фазі його виконавської інтерпретації" [6, с. 12].

Важливими для тлумачення комунікативної сутності мистецтва є наукові підходи представників герменевтичного напрямку в філософії Х.-Г.Гадамера [11], де відзначається, що процес сприймання і тлумачення художнього тексту є творчою взаємодією двох суб'єктів (автора та реципієнта).

Розуміння музичного мистецтва як комунікативного процесу актуалізує проблеми "музичної мови" та її смислової одиниці "музичного знаку", які плідно досліджують музикознавці, філософи, культурологи (Ю.Лотман, Б.Яворський, Б.Асаф'єв, А.Луначарський, А.Сохор, В.Медушевський, І.Земцовський, Б.Каспаров та ін.), застосовуючи семіотичний підхід.

Як відомо, семіотика - наукове дослідження загальної теорії знаків (будь-якої природи), наука про функціонування знакових або кодових систем. Відповідно художня семіотика - наука про функціонування мов мистецтва, про принципи побудови творів мистецтва. Музика цікавить семіотику як зразок художнього повідомлення, музикознавство звертається до семіотики для вирішення завжди актуальних питань про співвідношення змісту і форми, стилю і методу та інших проблем, пов'язаних з "музичною мовою" [11, с. 75-89].

На наш погляд, труднощі семіотичної інтерпретації музики, по-перше, пов'язані не стільки з поняттям знаку, скільки з його тлумаченням, а по-друге, з розбіжністю поглядів музикознавців щодо змістовності музики чи погляду на неї як на чисту форму. Проте немає сумніву в перспективності семіотичного підходу до музичного мистецтва.

Детально аналізує особливості "музичного знаку" В.Медушевський, який підкреслює, що для того, щоб говорити про музичний засіб як знак, необхідними є дві умови. По-перше, знак повинен мати певні матеріальні ознаки, що дозволяють свідомості виділити його з контексту відрізнити від знаків інших. По-друге, він повинен не зводитися до цих ознак, а репрезентувати те, що знаходиться за його межами, наприклад відчуття, елементи емоцій, уявлень, ідей, тощо [4, с. 11].

Музичний знак можна визначити як специфічним чином оформлене матеріальне акустичне утворення, що виконує в музиці наступні функції: пробуд-

ження уявлень і думок про явища світу, вираження емоційно-оціночного відношення, вплив на механізми сприйняття, зв'язок з іншими знаками. Музичні знаки існують в різних формах: в реальних звучаннях і в психіці людей; активно - в процесах створення і сприймання і пасивно - в пам'яті. Входячи до системи музичної мови, знак наділяється значеннями, в системі конкретного музичного твору він отримує навантаження цілісних смислів. За В.Медушевським класифікація музичних знаків відбувається: 1) за їх матеріально-конструктивними властивостями (практично використовується в теорії музики: лад, гармонія, мелодична лінія, метр, ритм, темп і агогіка, фактура, динаміка, форма); 2) за характером значень, які несуть музичні знаки; 3) за типом зв'язку знака і значення; 4) за сферою життєвого досвіду, на основі якого музичний засіб набуває значущості; 5) за місцем знаків на шкалі загального - індивідуального, тобто за їх близькістю до сфери музичної мови [4].

Аналіз мистецтвознавчої літератури дозволяє констатувати існування значних розбіжностей та протиріч, що панують у сфері знань про музичні знаки. Одні вчені вважають музику семіотичним феноменом, що утворюється знаками різного типу - семантичними та естетичними (А.Моль), інформаційними та художніми (С.Раппопорт); інші трактують музику як "незнакову семіотичну систему" (М.Арановський) і т.д.

Будь-який музичний твір є предметом і одночасно результатом музичної діяльності; йому притаманний духовний зміст, який передається за допомогою матеріальних засобів. Художній твір сприймається як єдиний цілісний знак, з якого неможливо виокремити якийсь фрагмент, зберігши всю повноту змісту цього фрагменту поза загальним контекстом.

Таким чином музичний твір є цілісним матеріально-духовним утворенням і може сприйматися як знак та носити функції знаку. Ця обставина - цілісність твору-знаку - і є водорозділом між художньою вербальною мовою і будь-яким іншим видом мовленнєвої діяльності. З іншого боку, ця ж властивість перетворює вербальну художню мову за багатьма параметрами на тождню музичній мові.

Поняття кристалізувалось у теоретико-естетичних пошуках Б.Яворського, Б.Асаф'єва, А.Луначарського, А.Сохора, В.Медушевського та ін. Ідею музики як специфічної мови, історично зумовленого способу зв'язку між композитором і слухачем, сформулював Б.Яворський. За Б.Яворським, кожна епоха створює свої процеси мислення, і це зумовлює як розвиток мови, так і її відмирання. Ці процеси притаманні і музичній мові. "Протягом століть деякі принципи інтонування можуть відроджуватись або тимчасово приховуватись" [14, с. 25].

Співзвучним ідеям Б.Яворського є теорія Б.Асаф'єва [2], який глибинно з'ясував смисл комунікативної та змістовної функції музики як засобу спілкування і зробив внесок у теоретичне музикознавство, який важко переоцінити. Б.Асаф'єв розкриває проблеми, які сьогодні намагаються висвітлити об'єднаними зусиллями теорія інформації, семіотика, соціальна психологія.

У сучасній науковій літературі поняття "музична мова" використовується для позначення здатності художнього твору передавати інформацію. Аналізуючи теоретичні погляди на музичне мовлення й мову, С.Шип умовно розташовує їх між двома полюсами. Перший полюс - це широке і неспеціальне уявлення про музичну мову й мовну комунікацію, яке збігається із тим розпливчатим змістом, що несе в собі вислів "засоби музичної виразності". Подібне трактування не потребує розрізнення понять "мова" і "мовлення", не вимагає встановлення засад для мовно-знакової інтерпретації музики, не передбачає розробки спеціального теоретичного апарату, відмінного від звичайної "шкільної" теорії музики. Другий полюс репрезентований спеціальним науковим розумінням категорій музичне мовлення та музична мова, а також усіх, пов'язаних із ними теоретичних понять. Такий підхід передбачає використання термінологічного апарату та аналітичних методів лінгвістики, семіотики, формальної логіки [12, с. 25].

У другій половині ХХ ст. публікуються ряд теоретичних праць радянських музикознавців, в яких фундаментально розкриваються проблеми музичної семантики та запропоновуються шляхи її застосування в практичній музичній діяльності. Так, І.Земцовський пропонує називати семантикою сам сенс і змістовність музичного твору, а науку про семантику - семасіологією. Суттєвими, з точки зору автора, є наступні питання семасіології: визначення семантичної одиниці музики, історичність музичної семантики, семантична типологія, співвідношення наспіву і тексту в семантичному аспекті, зв'язок семантики з структурою та перспективи музичної семасіології. І. Земцовський вважає, що дослідження семантичності музики як мистецтва доречно проводити послідовно і починати з фольклору, оскільки норми семантики творчості та сприймання, що склались в фольклорі, широко використовуються в професійній творчості, але не завжди свідомо [7, с. 177-206].

Б.Гаспаров розглядає музичну мову як складну систему, що складається з низки підсистем - рівнів чи ярусів, і наголошує на тому, що системний об'єкт відрізняється від несистемного тим, що всі елементи, які входять до структури першого, знаходяться між собою в необхідних співвідношеннях так, що кожний з них визначається не стільки своїми власними властивостями, скіль-

ки характером взаємозв'язку з іншими елементами, закріпленням місцем в системі та значимістю [7, с. 177-206]. На підтвердження дослідник наводить приклад значимості шахової фігури, яка визначається не матеріалом, розміром і формою, а співвідношенням з іншими фігурами в конкретній грі. Автор аналізує можливості одного з методів дослідження, що широко використовується лінгвістикою - методу дистрибутивного аналізу, сутність якого - в дослідженні сполуки елементів в тексті між собою, а точніше в з'ясуванні фізичних властивостей чи можливостей враження на слухача елементу з точки зору того, якими є його позиції в тексті відносно інших елементів. Сума позицій даного елементу називається його розподіленням в тексті, або дистрибуцією. У застосуванні цього методу при аналізі конкретних музичних творів автор вбачає шлях побудови структурної моделі музичної мови, підкреслює сторони музичної діяльності, що пов'язані з використанням музики в суспільстві, які не знаходять свого висвітлення при їх описанні в інших аспектах [5, с. 152].

Ю.Бичков, аналізуючи проблему сенсу та смислу музичного мистецтва, викремлює два моменти, що характеризують виявлення смислу в музиці [3, с. 8-21]. Один з них - варіативність музичного смислу. Це зумовлено тим, що музичний смисл не тільки відтворюється, а й народжується в кожному творчому акті - створенні музики, її виконанні або сприйманні. Варіативність смислу ускладнюється виконавською складовою. Відсутність однозначності музичного сенсу, залежність його від певного стану людини (і стану музичної свідомості, і психологічного стану в момент акту музичної комунікації) визначає смислове навантаження кожного окремого слухання музики та її розуміння. Та все ж музика забезпечує повноцінне духовне спілкування людей. Для зазначеної індивідуалізації музичного образу на різних етапах комунікативного ланцюга музика зберігає необхідну інваріантність художнього змісту. Для цього важливо, щоб композитор, виконавець і слухач належали до єдиного культурного середовища. Реакція людини на музику визначається не тільки її суб'єктивністю, а й об'єктивними звуковими структурами та рівнем її музичної свідомості, сформованими певними суспільними умовами.

Варіативність музичного смислу отримує особливий відтінок при виконанні та сприйманні музики різних історичних епох, іншої музичної культури. При цьому виникає "діалог культур", який народжує нові смисли, актуальні для людей, що вступають в таку комунікацію. Тут актуалізується усвідомлення історичної типології музичного сенсу [9].

Бурхливий розвиток логіко-математичних знань, загальної лінгвістики, семіотики та інформатики в ХХ ст. сприяв оформленню нової музично-теоре-

тичної парадигми. Багато вчених дійшли висновку, що аналогія між музикою й словесним мовленням, між музичними законами і мовою має зовсім не поверхневий характер.

Проблема співставлення різного роду художніх мов широко висвітлюється в мистецтвознавчій літературі. Так, Ю.Лотман доводить, що "будь-яка система, що служить цілям комунікації між двома чи багатьма індивідами, може бути визначена як мова" [10, с. 37] та поділяє мови на: а) природні мови (французька, естонська, тощо), б) штучні мови (мова науки, мова умовних сигналів, наприклад, дорожніх знаків, в) вторинні мови (вторинні модулюючі системи) - комунікативні структури, що надбудовуються природно-мовним рівнем (міф, релігія). Оскільки свідомість людини є мовна свідомість, всі види надбудованих над свідомістю моделей (мистецтво в тому числі) і можуть бути визначені як вторинні модулюючі системи. Тобто "мистецтво може бути описано як певна вторинна мова, а твір мистецтва - як текст на цій мові" [10, с. 43].

Мова і музика - явища взаємодоповнюючі: кожне з них вбирає риси іншого. Висловлювання "мова музики" і "музика мови" рівною мірою лімітовані. Вони вказують на аспекти, властиві і музиці і мові, але співвідносяться в них ці аспекти протилежним чином.

Співставлення музичної і вербальної мовної діяльності має ряд ускладнень, що закладені в сутності цих об'єктів. І основним з них є той факт, що музика - це вид мистецтва, а музичний твір (повідомлення) - це твір мистецтва. Іншими словами, поза межами мистецтва музична мова як засіб комунікації не існує. Це означає, що з усіх різновидів вербальної мови з музикою можна співставляти тільки ті з них, які знаходяться в межах мистецтва, а саме - художня вербальна мова, тобто художній твір мистецтва. На цьому наголошував О.Лосєв: "Музичне буття є буття естетичне" [8, с. 15]; "ті вчені, які будують фізичні, фізіологічні і психологічні теорії музики, займаються не теорією музики, а просто фізикою, фізіологією і психологією" [8, с. 13].

Аналіз співставлення музичної та вербальної мови також окреслює комунікативність музичного мистецтва та розкриває протиріччя між ними, чим характеризує особливості процесу музичної комунікації.

Структура та особливості процесу музично-педагогічної комунікації характеризують комунікативний потенціал музичного мистецтва, який має специфічні особливості:

- змістом музично-педагогічної комунікації є художньо-естетична інформація, що передається певними музичними засобами;
- більша частина інформації має невербальний характер, що веде до зміщен-

ня акценту в навчально-виховному процесі в бік невербальної художньої комунікації;

- сприймання та засвоєння художньої інформації відбувається індивідуально, оскільки не буває неправильно "почутого" музичного образу; кожний комунікант має право на власну інтерпретацію музики, яка залежить від особистісних інтересів, уподобань, смаків;

- процес художньої комунікації носить діалогічний характер;

- результатом музично-педагогічного спілкування є зміни в пізнавальній, емоційній та поведінковій сферах учасників акту.

Отже, структура комунікативної культури вчителя музики перебуває в залежності від реалізації комунікативного потенціалу музичного мистецтва, а саме від оперування такими структурними елементами, як музичний знак, музичний текст, музична мова, музичний сенс тощо. Причому комунікативна культура вчителя визначає характер взаємодії педагога та учня, в процесі якої і реалізується комунікативний потенціал музичного мистецтва, що за допомогою художніх засобів значно впливає на емоційно-образну, інтелектуальну сферу як через невербальні засоби спілкування, так і через словесну активізацію художньо-комунікативної діяльності.

Таким чином, комунікативна культура вчителя музики - це єдність педагогічної і професійної культури плюс комунікативний потенціал музичного мистецтва, який вчитель музики має враховувати та професійно використовувати в своїй педагогічній діяльності. Аналіз педагогічної та мистецтвознавчої літератури з проблем музичної комунікації дозволив стверджувати, що музичному мистецтву притаманні певні комунікативні ознаки, що мистецтво безмежно розширює і доповнює досвід спілкування, уможливорює музичну комунікацію (і в процесі художнього спілкування та сприймання, і між людьми з приводу творів мистецтва).

Зазначені проблеми характеризують особливості комунікативної культури майбутнього вчителя музики, визначають напрями її діагностики та формування, а також окреслюють перспективи дослідження.

### **Література:**

1. *Арановский М.Г.* Текст как междисциплинарная проблема. - М., Музыка. - 1974 - 233 с.
2. *Асафьев Б.* Музыкальная форма как процесс. - М.: Музыка, 1971. - 376 с.
3. *Бычков Ю.Н.* Музыкальная конструкция и смысл. Сб. трудов, вып. 151 РАМ им. Гнесиных. - М., 1999. - С. 8-21.

4. *Медушевский В.В.* О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. - М.: Музыка, 1976.- 255 с.
5. *Гаспаров Б.М.* О некоторых принципах структурного анализа музыки// Проблемы музыкального мышления. Сборник статей. Составитель и редактор М.Г.Арановский. М.:Музыка, 1974. - С. 129-152.
6. *Зеленіна Н.В.* Підтекст музичного твору: формування і функціонування. Автореф. дис. на здобуття наук. ст. канд. мистецтвознавства - К., 2004 - 32 с.
7. *Земцовский И.И.* Семасиология музыкального фольклора (методологические предпосылки) // Проблемы музыкального мышления. Сборник статей. Составитель и редактор М.Г.Арановский. - М.:Музыка, 1974. - С. 177-206.
8. *Лосев А.Ф.* Музыка как предмет логики. К вопросу о лжемузыкальных феноменах. //Музыкальная психология: Хрестоматия. - М., 1992. - 332 с.
9. *Лосский Н.О.* История русской философии. - М.:Сов.писатель, 1991. - 480 с.
10. *Лотман Ю.М.* Структура художественного текста. - М.: Искусство, 1970. - 384с.
11. *Фарбитейн А.А.* Музыкальная эстетика и семиотика// Проблемы музыкального мышления. Сборник статей. Составитель и редактор М.Г.Арановский. - М.: Музыка, 1974. - С.75-89.
12. *Шин С.В.* Знакова функція та мовна організація музичного мовлення. Автореф. дис.на здобуття наук. ст. доктора мистецтвознавства. - К., 2002.- 43с.
13. *Шопенгауэр А.* Мир как воля и представление.// Антология мировой философии. - М., 1958 - 354 с.
14. *Яворский Б.Л.* Воспоминания, статьи, письма.- Т.1. - М., 1964.- 218 с.

## **Аналіз ефективності педагогічних умов формування гуманістичних цінностей майбутніх учителів зарубіжної літератури**

Майбутнє країни залежить у першу чергу від вибору прийдешнім поколінням цінностей та власних життєвих орієнтирів. Одним із першочергових завдань національної системи освіти, закріпленим у Державній національній програмі "Освіта. Україна ХХІ століття: стратегія і тактика" та Національній доктрині розвитку освіти України, є формування духовно багатой та гуманної особистості громадянина України. Водночас, успішність розв'язання цього завдання визначається зорієнтованістю вчителя на гуманістичні цінності. Таким чином, особливої актуальності набуває питання формування гуманістичних цінностей майбутніх учителів. Зарубіжна література володіє величезним гуманістичним виховним потенціалом, який, однак, може використовуватися не повною мірою, якщо педагог не буде мати чіткого уявлення про механізм використання цього потенціалу. Таким механізмом виступають педагогічні умови формування гуманістичних цінностей майбутніх учителів у процесі вивчення зарубіжної літератури.

Проблема визначення педагогічних умов (педагогічної моделі) формування ціннісного світогляду майбутніх учителів знайшла своє осмислення, зокрема, у наукових розвідках І.Беха, А.Кудусової, В.Кузнецової, О.Мартинюк, Ю.Соловйової, О.Софіщенко, М.Ткаченко. Так, О.Софіщенко вважає, що у вихованні духовно багатой особистості учителя важлива роль належить професійно-педагогічній підготовці [8, с. 114].

Як бачимо, питання розвитку аксіологічної сфери завтрашніх педагогів отримали належну увагу та методичну розробку серед наукової громадськості. Водночас, аналіз наукової літератури засвідчив, що проблема визначення педагогічних умов формування гуманістичних цінностей майбутніх учителів зарубіжної літератури та з'ясування їх ефективності на сьогоднішній момент є недостатньо розробленою.

З огляду на вищевикладене мета нашого дослідження полягає в аналізі ефективності педагогічних умов формування гуманістичних цінностей майбутніх учителів зарубіжної літератури.



Відповідно до мети було поставлено такі завдання: 1) визначити педагогічні умови формування гуманістичних цінностей майбутніх учителів зарубіжної літератури та засоби й форми практичної реалізації педагогічних умов у процесі фахової підготовки; 2) визначити критерії, показники та рівні сформованості гуманістичних цінностей майбутніх учителів; 3) на підставі аналізу результатів констатувального та контрольного етапів педагогічного експерименту розробити методичні рекомендації із формування гуманістичних цінностей у майбутніх учителів зарубіжної літератури.

Визначення педагогічних умов формування гуманістичних цінностей майбутніх учителів зарубіжної літератури у процесі фахової підготовки передбачало з'ясування сутності поняття "педагогічна умова" та такої його базової категорії, як "умова". У широкому розумінні "умова" означає чинник, що забезпечує досягнення поставленої мети. На думку Ю.Соловйової, найбільш вдалим є таке трактування умови: "Умова - в методології чинник, який визначає (умова необхідна) чи робить можливим (умова достатня) виникнення певного стану речей (випадки, явища, стосунки, характеристики і тому подібне), а також чинник, який збільшує його імовірність (умова сприяюча)" [7, с. 61-62]. На наш погляд, характерними ознаками педагогічної умови є: 1) реалізація безпосередньо в навчально-виховному процесі; 2) вплив на організацію навчально-виховного процесу; 3) спрямованість на створення сприятливого підґрунтя для досягнення поставленої викладачем мети.

Таким чином, під педагогічними умовами слід розуміти особливості організації навчально-виховного процесу, які спрямовані на створення сприятливого підґрунтя для досягнення цілей навчання й виховання особистості. Стосовно проблеми використання виховного потенціалу зарубіжної літератури у формуванні гуманістичних цінностей майбутніх учителів-словесників педагогічні умови слід трактувати як особливості організації фахової підготовки майбутніх учителів зарубіжної літератури, що спрямовані на створення сприятливого підґрунтя для формування гуманістичних цінностей майбутніх освітян.

Було визначено такі педагогічні умови формування гуманістичних цінностей майбутніх учителів зарубіжної літератури у процесі фахової підготовки: 1) усвідомлення викладачем необхідності формування у майбутніх учителів гуманістичних цінностей; 2) опора на актуальні потреби та проблеми студентської молоді; 3) взаємодія викладача і студентів як співдослідників (co-investigators) гуманістичних цінностей; 4) створення у навчально-виховному процесі ситуацій "Я-включення"; 5) створення у майбутніх учителів відчуття необхідності застосування їх досвіду для гуманізації суспільних відносин [4].

Утім, успішність виховання гуманістично зорієнтованої особистості майбутнього учителя зумовлена також і визначенням засобів і форм реалізації педагогічних умов у навчально-виховному процесі. Такими засобами та формами, на наш погляд, є: а) ретельний підбір викладачем навчального матеріалу та використання ним виховних можливостей дисципліни, що свідчатиме про усвідомлення викладачем необхідності формування у майбутніх учителів гуманістичних цінностей; б) апелювання до проблематики твору в контексті потреб та інтересів студентської молоді шляхом постановки питань та завдань, що передують читанню; в) використання у навчально-виховному процесі проблемного вивчення літератури шляхом проведення дискусій та диспутів; г) перенесення загальнолюдських гуманістичних цінностей твору на ситуацію "Я-існування" (ситуацію сьогодення) також шляхом проведення дискусій та диспутів; д) творче осмислення майбутніми освітянами гуманістичного ціннісного навантаження літературного твору (творча діяльність), що досягається шляхом використання у навчально-виховному процесі комплексу мистецтв, творчих завдань та ігрових технологій навчання; е) використання самостійної творчої роботи студентів для створення у майбутніх учителів відчуття необхідності застосування їх досвіду для гуманізації суспільних відносин.

Для діагностики сформованості у майбутніх учителів-словесників гуманістичних цінностей нами було виокремлено низку критеріїв, а саме: 1) пізнання гуманістичних цінностей, що характеризує ступінь та повноту взаємодії особистості з найкращими зразками моральної та гуманної поведінки; 2) спрямованість ціннісної системи особистості, що визначає, наскільки особистість зорієнтована на інтереси іншої людини, громади, суспільства загалом; 3) реалізація гуманістичних цінностей, що свідчить про характер та ступінь використання людиною у своїй життєдіяльності принципів та ідей гуманізму. Визначення рівнів сформованості гуманістичних цінностей майбутніх учителів вимагало знаходження показника як величини, котра давала змогу оцінити ступінь прояву в особистості певної головної ознаки (критерію).

Серед показників пізнання гуманістичних цінностей було виділено такі: а) пасивно-споглядальне пізнання гуманістичних цінностей (просто спостереження за гуманним); б) активно-ситуативне пізнання гуманістичних цінностей (хаотичний і безсистемний характер пізнання гуманного); в) активно-регулярне пізнання гуманістичних цінностей (свідомий характер пізнання гуманного). Серед показників спрямованості ціннісної системи особистості було виділено такі: а) "Я-спрямованість" ціннісної системи (орієнтація особистості на пряму винагороду за свою діяльність); б) "Ми-спрямованість" цінніс-

ної системи (націленість особистості на підтримання рівних стосунків з іншими людьми); в) "Вони-спрямованість" ціннісної системи (керування людиною у своїй діяльності інтересами та потребами інших людей). Серед показників реалізації гуманістичних цінностей було виділено такі: а) емоційна реалізація (використання особистістю гуманістичних цінностей переважно на чуттєвому рівні); б) логіко-гностична реалізація (прагнення людини оволодіти знаннями про моральні норми й ідеали людства); в) поведінково-діяльнісна реалізація (намагання людини діяти у відповідності до гуманістичних постулатів Буття).

Таким чином, було виділено низький, середній та високий рівні сформованості гуманістичних цінностей майбутніх учителів. Низький рівень характеризується пасивно-споглядальним пізнанням гуманістичних цінностей, "Я-спрямованістю" ціннісної системи, емоційною реалізацією гуманістичних цінностей. Для середнього рівня характерними є активно-ситуативне пізнання гуманістичних цінностей, "Ми-спрямованість" ціннісної системи особистості, логіко-гностична реалізація гуманістичних цінностей. Високий рівень характеризується активно-регулярним пізнанням гуманістичних цінностей, "Вони-спрямованістю" ціннісної системи особистості, поведінково-діяльною реалізацією гуманістичних цінностей [5].

Одним із пріоритетних завдань фахової підготовки майбутніх освітян є формування базових цінностей особистості учителя. Базовими називаються цінності, що мають високу ступінь узагальнення [1, с. 15]. У ході експериментальної роботи особлива увага приділялася також формуванню таких базових цінностей особистості учителя, як: доброта, альтруїзм, толерантність, креативність, моральність, справедливість, громадянськість. Сформованість базових гуманістичних цінностей особистості учителя визначалася за допомогою методики вивчення ціннісних орієнтацій "Профіль особистості", розробленої Ш.Шварцем [3] та переробленої й адаптованої нами. Запропоноване завдання складалося із 28 описів людини, кожні 4 з яких відповідали базовій гуманістичній цінності. Студентам пропонувалося оцінити, наскільки людина, опис якої подається, схожа або не схожа на них. Оцінка здійснювалася за такою шкалою: "дуже схожа на мене" (5 балів), "схожа на мене" (4 бали), "у деякій мірі схожа на мене" (3 бали), "мало схожа на мене" (2 бали), "не схожа на мене" (1 бал), "абсолютно не схожа на мене" (0 балів).

Про результативність проведеного педагогічного експерименту свідчить наявність кількісних змін у контрольній групі та в експериментальній групі (табл. 1.; табл. 2.):

Таблиця 1.

**Рівні сформованості гуманістичних цінностей майбутніх учителів зарубіжної літератури у контрольній групі**

Рівень сформованості	Кількість студентів			
	До експерименту		Після експерименту	
	абс.	%	абс.	%
Низький	74	39,2	80	42,3
Середній	91	48,1	82	43,4
Високий	24	12,7	27	14,3

Таблиця 2.

**Рівні сформованості гуманістичних цінностей майбутніх учителів зарубіжної літератури в експериментальній групі**

Рівень сформованості	Кількість студентів			
	До експерименту		Після експерименту	
	абс.	%	абс.	%
Низький	78	40,2	21	10,8
Середній	91	46,9	103	53,1
Високий	25	12,9	70	36,1

Результати контрольного діагностичного дослідження також свідчать про позитивні зрушення у студентів експериментальної групи щодо сформованості базових гуманістичних цінностей особистості учителя порівняно зі студентами контрольної групи (таб. 3.):

Таблиця 3.

**Сформованість у майбутніх учителів зарубіжної літератури базових гуманістичних цінностей особистості учителя**

Базова гуманістична цінність особистості учителя	Показник сформованості у групах			
	ЕГ		КГ	
	До	Після	До	Після
Доброта	2,77	4,18	2,8	2,76
Альтруїзм	2,12	3,35	2,11	2,22
Толерантність	2,36	3,74	2,37	2,39
Креативність	2,25	3,41	2,26	2,25
Моральність	2,56	3,86	2,58	2,51
Справедливість	2,7	4,05	2,72	2,67
Громадянськість	1,3	2,63	1,32	1,24

Для порівняння рівнів сформованості майбутніх учителів зарубіжної літератури у контрольній та експериментальній групах використовували статистичний критерій Пірсона 2 [6]. Результати розрахунків свідчать про статистично незначущу різницю між контрольною та експериментальною групою до експерименту (емпіричне значення критерію 0,878), а також контрольною групами до та після експерименту (емпіричне значення критерію 0,060) та статистично значущу різницю між показниками експериментальної групи до та після експерименту (емпіричне значення критерію 54,876). Значущість відмінностей показників сформованості у студентів експериментальної та контрольної груп базових гуманістичних цінностей особистості учителя перевірялася за допомогою критерію Стьюдента [2]. Результати розрахунків свідчать про статистичну значущість розбіжності показників сформованості базових гуманістичних цінностей особистості учителя в експериментальній групі до та після експерименту, оскільки емпіричне значення критерію за всіма показниками перевищує критичне значення 1,96. Навпаки, при порівнянні контрольної групи до та після експерименту та експериментальної і контрольної групи до експерименту емпіричне значення критерію за всіма показниками не перевищує критичне значення 1,96. Таким чином, порівняння результатів констатувального та контрольного діагностичного дослідження в експериментальній та контрольній групах за допомогою методів математичної статистики дозволяє зробити висновок про ефективність запропонованих педагогічних умов формування гуманістичних цінностей майбутніх учителів зарубіжної літератури.

З огляду на результати експерименту пропонуємо такі методичні рекомендації із формування гуманістичних цінностей майбутніх учителів зарубіжної літератури у процесі фахової підготовки:

1. При плануванні своєї роботи особливу увагу необхідно приділити ретельному підбору навчального матеріалу (літературних творів), на основі якого формуються гуманістичні цінності. Критеріями відбору мають виступати ознаки гуманістичної спрямованості літературного твору: емоційна забарвленість, естетична спрямованість, соціальна значущість.

2. Запропоновані викладачем питання та завдання, що передують читанню, мають нести в собі гуманістичну ціннісну проблематику твору, бути актуальними та важливими для студентської молоді, відзначатися певною "провокаційністю" та "алогічністю".

3. Пізнання студентами гуманістичних цінностей має відбуватися із позиції ставлення до студента як до "продуцента знань". Проблемне вивчення літера-

турних творів має спонукати молодь до висловлення власної думки стосовно сутності гуманістичних цінностей (створення "ефекту нарративу").

4. Проблемне питання має містити в собі гуманістичне ціннісне навантаження літературного твору, бути актуальним та водночас посильним для студентів, здатним охоплювати широке коло матеріалу, передбачати можливість неоднозначної відповіді, нести якусь морально-ціннісну дилему.

5. Організація дискусії / диспуту передбачає важливість запропонованої теми для студентської молоді та її дискусійність, вибір теми виключно студентами, обрання доповідачів з основної проблематики виключно на добровільній основі, з'ясування думок молоді щодо проблематики дискусії / диспуту до їх проведення.

6. Через дискусію та диспут необхідно переносити гуманістичні цінності твору на позицію сьогодення (ситуацію "Я-існування").

7. Творче осмислення гуманістичного виховного потенціалу літературного твору має відбуватися через інсценування епізодів, частин твору, що вивчається; доопрацювання твору, що має "відкритий фінал" (ігрові технології навчання) та представлення своїх творчих доробків (інсценування); постановку власних міні-вистав за твором, що вивчається.

8. Апелювання до досвіду молоді у розв'язанні проблем міжособистісних та суспільних відносин має відбуватися шляхом виконання завтрашніми педагогами самостійних творчих робіт із вирішення загальнолюдських проблем та використання у навчально-виховному процесі ігрових технологій навчання, під час яких студенти в ігровій формі долучаються до розв'язання актуальних проблем суспільної та професійної практики.

9. При організації та використанні ігрових технологій навчання у формуванні гуманістичних цінностей майбутніх учителів зарубіжної літератури необхідно враховувати підготовленість молоді з теми, що є предметом гри (студентство має бути обізнаним з текстами літературних творів, де робляться спроби розв'язати проблему, яка є предметом гри); суспільну та особистісну (професійну) значущість проблеми, яка є предметом гри; наявність певного протиріччя між ідеальним ("яким він має бути") та реальним ("яким він є") підходами до розв'язання проблеми, що є предметом гри; необхідно апелювати до досвіду студентів із вирішення проблеми, що є предметом гри з метою активізації зусиль молоді по її вирішенню; важливим є толерантне та уважне ставлення учасників гри і ведучого (викладача) один до одного.

Гуманістичні цінності покликані формувати в учителя позитивне ставлення до кожної окремої особистості, активну життєву позицію й стійку орієнта-

цію на відтворення та примноження гуманного в навколишній дійсності. Подальший науковий пошук у даному напрямку, на наш погляд, необхідно спрямувати на організацію навчально-виховного процесу із вивчення літератури на гуманістичній основі та підготовку студентів-педагогів до здійснення гуманістично орієнтованої професійної діяльності.

### **Література:**

1. *Бех І.Д.* Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: техніко-технологічні засади. - К.: Либідь, 2003. - 280 с.
2. *Гласс Дж., Стэнли Дж.* Статистические методы в педагогике и психологии. - М.: Прогресс, 1976. - 495 с.
3. *Карандышев В.Н.* Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. - 70 с.
4. *Мацько Д.С.* Педагогічні умови формування гуманістичних цінностей майбутніх учителів зарубіжної літератури // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. - К.: Наук. світ, 2007. - С. 91 - 97.
5. *Мацько Д.С.* Рівні сформованості гуманістичних цінностей майбутніх учителів // Гуманізація навчально-виховного процесу. - 2006. - Вип. XXXIII - С. 52 - 61.
6. *Сидоренко Е.В.* Методы математической обработки в психологии. - СПб.: ООО "Речь", 2002. - 350 с.
7. *Соловійова Ю.О.* Формування аксіологічної культури майбутнього вчителя: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харківський націон. педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. - Х., 2005. - 210 с.
8. *Софіщенко О.В.* Формування системи естетичних цінностей у студентів педагогічного навчального закладу: Дис. канд. пед наук: 13.00.04 / Херсонський держ. педагогічний ун-т. - Херсон, 2002. - 233 с..

## **Народознавча компетентність студентів педагогічних коледжів і педагогічні умови її формування**

Динамізм сучасної цивілізації, швидка зміна технологій, постійне оновлення і збільшення інформації - все це зумовлює необхідність безперервного набуття досвіду, отримання не лише теоретичних знань, а й умінь практично вирішити будь-яку життєву проблему. Тому формування компетентної особистості є необхідним завданням будь-якої освітньої системи.

Проблема формування різних видів компетентності не є новою, її дослідження здійснюється на межі наук про суспільство й освіту, тому у філософсько-соціологічній літературі розроблений загальнотеоретичний фундамент для вивчення проблеми формування компетентності особистості (І.Блоуберг, В.Афанасьєв, В.Садовський, Б.Юдін, Р.Гурова, А.Харчев, В.Отрут, Л.Коган, М.Кугаєв, Л.Сохань, І.Степаненко, О.Злобіна, В.Циба, І.Соболева, І.Мартинюк, Л.Бевзенко, Р.Онуфрієва, Н.Бойко, О.Донченко та ін.).

Окремі аспекти проблеми формування компетентності особистості, що розвивається, висвітлені у працях з психології особистості (І.Бех, Л.Виготський, О.Кононко, О.Леонт'єв, С.Рубінштейн, Б.Ананьєв, Н.Тализіна, О.Запорожець, Д.Ельконін, П.Гальперін), з психології відносин (В.М'ясищев, В.Зеньківський, П.Блонський та ін.) тощо.

Проблема формування компетентності розглядалась також як вітчизняними ученими-педагогами (Г.Голуб, І.Єрмаков, І.Зязюн, Д.Корольов, Т.Титаренко, І.Дикун, О.Загашев, А.Пінський, Л.Сохань, М.Лукашенко, В.Масленнікова, А.Москаленко, Н.Ничкало, В.Оржеховська, В.Радул, О.Чуракова, І.Ящук та ін.), так і зарубіжними вченими (А.Бінс, Л.Бове, В.Гавкіт, Дж.Дьюї, В.Долл, О.Декролі, Е.Клапаред, Е.Мейман, П.Наторп, Е.Торндайк та ін.).

Україна - самостійна незалежна держава, в якій досі остаточно не врегульовані національні й етнічні питання. Це зумовлює надзвичайну увагу до усіх аспектів її національного становлення, зокрема до проблем народознавства, реалізації його потенційних можливостей у цьому складному державотворчому процесі. Чільне місце в них займає поглиблене вивчення народознавства, намагання молодих фахівців оволодіти народознавчою компетентністю, яка



дозволить усвідомлено робити доречний вибір інформації й доцільно оперувати нею.

Формування народознавчої компетентності у студентів - майбутніх педагогів, які згодом навчатимуть дітей, виховуватимуть їх громадянами нашої країни, на сучасному етапі розвитку освіти є актуальною і важливою проблемою. Однак проблема народознавчої компетентності, а також педагогічні умови, за яких вона формується, майже не досліджена.

Метою нашої статті є висвітлення таких питань: а) розмежування понять "компетентний", "компетентність", "компетенція"; б) визначення народознавчої компетентності; в) визначення педагогічних умов, застосування яких сприяє ефективному формуванню народознавчої компетентності у студентів педагогічних коледжів.

У вітчизняній довідковій літературі трактування термінів "компетенція", "компетентний", "компетентність" є досить близьким і тлумачиться за схожою логікою.

Сучасні словники (Великий тлумачний словник сучасної української мови, Новий тлумачний словник української мови у трьох томах) при тлумаченні поняття "компетентний" включають два загальні аспекти.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови говориться, що термін "компетентність" є похідним від слова "компетентний". Поняття "компетентний" характеризується як: 1) той, хто має достатні знання в якій-небудь галузі, який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий, який ґрунтується на знанні, кваліфікації; 2) який має певні повноваження, повноправний, повновладний [2, с. 445; 6, с. 874]. Компетентність - "певна сума знань у особи, яка дозволяє їй судити про що-небудь, висловлювати переконливу, авторитетну думку" [2, с. 445].

У словнику іншомовних слів зазначається, що "компетентність" (від лат. *competens* (*competentis*) - належний, відповідний) - поінформованість, обізнаність, авторитетність [7, с. 282].

Поняття компетентності органічно зв'язане з дефініцією "компетенція" (лат. *competentia*, від *competo* - взаємно прагну; відповідаю, підходжу) - коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи; коло питань, в яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід [2, с. 445; 7, с. 282].

Англomовні словники розкривають сучасний зміст поняття "компетентність", як категорії, для якої на перший план виходить "здатність до дії", "як уміння використовувати знання у практичній діяльності".

У науковій літературі до поняття компетентності крім загальної сукупнос-

ті знань включають ще й знання можливих наслідків конкретного способу впливу, рівень уміння і досвід практичного використання знань.

І.Г.Єрмаков, поглиблюючи і уточнюючи розуміння цих дефініцій, зазначає, що кожне з понять - "компетентність" і "компетенція" - має свій смисл. Компетентною є людина, яка володіє повноваженнями - "компетенціями" і може певною мірою реалізувати їх у соціально значущих аспектах [3].

Головним, спільним, що характеризує точку зору різних авторів є те, що знання людини виступають потенціалом, яким вона володіє, але привести його в дію можуть лише додаткові фактори. Таким чином, зазначає І.Єрмаков, компетентність - це не тільки наявність знань і досвіду, але й уміння їх використовувати при здійсненні своїх функцій.

На думку О.Пометун, діяльність людини, зокрема й засвоєння будь-яких знань, умінь і навичок, складається з конкретних дій, операцій, що їх виконує людина. Під компетентністю людини науковець розуміє спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання, які дають змогу людині визначати, тобто ідентифікувати і вирішувати, незалежно від контексту проблеми (ситуації), характерні для певної сфери діяльності.

У багатьох країнах Європи поняття компетенцій не тільки стосується змісту освіти, а й передбачає формування у молоді певних навичок, потрібних для життя та діяльності. Саме компетенції людини дають їй можливість, застосовуючи набуті знання та вміння, розв'язувати особисто важливі проблеми впродовж усього життя. Європейські країни, що брали участь у міжнародному проєкті "DeSeCo", визначили ключові компетентності, що найбільше відповідають системам їх освіти: предметну (можлива в контексті передачі знань і незалежному оперуванні знаннями); особистісну (розвиток індивідуальних здібностей і талантів, здатність до самоаналізу, динамічні знання); соціальну (здатність до особистісної відповідальності за власну діяльність у навколишньому соціальному середовищі та природному довкіллі; здатність до ініціативи, спілкування, активної співпраці та вміння працювати в команді; відкритість до світу); методологічну (яка є вимогою до розвитку предметної компетентності й означає гнучкість, самостійність у виборі напрямку навчання, здатність до незалежного розв'язання проблем, самовизначення) [1, с. 71].

У педагогічному сенсі поняття компетентності і компетенції частіше використовують для позначення :

- освітнього результату, який виражається в реальному володінні методами, засобами діяльності, у здатності розв'язувати поставлені завдання;

- такої форми сполучення знань, умінь і навичок, яка дає змогу ставити і досягати мети щодо перетворення навколишнього середовища.

Тобто, під компетентністю розуміють інтегральну якість особистості, яка виявляється в загальній здатності і готовності її до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, набутому в процесі навчання та соціалізації.

Таким чином, поняття компетенції та компетентності значно ширші за поняття знання, уміння, навички, бо концентрують у собі спрямованість особистості, її здатність долати стереотипи, передбачати проблеми, гнучкість мислення; характер - самостійність, цілеспрямованість, вольові якості [5, с. 52].

Уперше термін "народознавство" запропонував І.Франко. Він зазначав, що "народознавство" означає, власне, щось більше, ніж те, що становить сферу нашої науки. Бо пізнати народ - то значить пізнати людей, що мешкають на певній території, а також пізнати їхнє нинішнє і минуле становище, їхні фізичні і розумові особливості, їх інститути і економічне становище, їх торговельні відносини й інтелектуальні зв'язки з іншими народами.

Дослідженню проблем народознавства присвячені твори відомих культурологів і педагогів минулого В.Антоновича, Ф.Вовка, В.Гнатюка, М.Грушевського, М.Драгоманова, П.Житецького, М.Костомарова, М.Максимовича, О.Потебні.

Серед сучасних науковців, які плідно працювали над питаннями народознавства, слід виокремити праці О.С.Березюк, С.І.Гончаренка, П.І.Ігнатенка, В.Р.Кузя, Ю.Руденка, М.Г.Стельмаховича, Б.Ступарика, С.І.Сявакко.

У концепції педагогіки народознавства зазначено, що народознавство - це рідна мова, історія, красзнавство, етнографія, народна педагогіка, народний календар, народні моральні принципи, усна творчість, різні види мистецтва й художньої творчості, прогресивні національні традиції, звичаї та обряди, народні символи та національна символіка.

Педагогіка народознавства об'єднує дидактичний та виховний аспекти, завдяки яким народознавство засвоюється практично. Використання засобів народознавства у виховному процесі сприяє виникненню і усталенню у вихованців почуття гідності, патріотизму, зацікавленості надбаннями української культури, розвиває розуміння та свідоме ставлення до історичного шляху свого народу, бачення перспектив національного розвитку, бажання діяти для подальшого розвитку українського суспільства, має важливе значення у підготовці підрастаючого покоління до самостійного життя.

Введення народознавства, використання методики ознайомлення з народознавством у педагогічних вузах значно впливає на вдосконалення системи

підготовки національних педагогічних кадрів. Освоєння засобів народознавства сприяє формуванню особистості справжнього вчителя - патріота та фахівця, підвищує рівень майстерності його власної діяльності.

Незалежно від кваліфікаційного рівня і професійної спрямованості майбутній учитель повинен не лише успішно опанувати теоретичними знаннями, а й навчитися практично їх застосовувати в повсякденному житті, вміти прилучати до народознавства своїх вихованців.

На основі цього нами був зроблений висновок, що народознавча компетентність студентів педагогічних коледжів - це досконале знання ними рідної мови, історії, краєзнавства, етнографії, основ народної педагогіки, різних видів народного мистецтва, набутих у процесі їх професійного навчання, готовність і здатність застосовувати засоби народознавства у навчально-виховному процесі з метою громадянського становлення своїх вихованців.

Визнаючи народознавчу компетентність однією з основних сфер загальної професійно-фахової підготовки студентів, а також важливу роль у формуванні їх духовності, нами було визначено параметри її вивчення, а саме:

- базові життєві цінності студентів;
- рівень опанування народознавчими знаннями;
- використання народознавчих засобів у професійній діяльності;
- використання народних засобів у особистому житті.

Основними завданнями, спрямованими на формування у студентів народознавчої компетентності у педагогічних коледжах є: усвідомлення студентами виховного потенціалу народних звичаїв і традицій; використання у своїй практичній діяльності українського фольклору педагогічного спрямування і народного досвіду родинного виховання.

На думку опитаних нами викладачів і студентів педагогічних коледжів, формування народознавчої компетентності повинно мати неперервний характер: починатися з дитячого молодшого віку і продовжуватися протягом усього терміну навчання дитини. У школі та вузах народознавство має викладатися системно, у тісному зв'язку з історією рідного краю, місцевим фольклором, топографією та топонімією.

Результати проведеного нами дослідження свідчать, що педагогічними умовами формування народознавчої компетентності студентів слід вважати:

- актуалізацію мотивів щодо посилення національної самосвідомості кожним студентом;
- спонукання студентів педагогічних коледжів до розширення інформаційного кругозору щодо народознавства;

- стимулювання застосування ними теоретичних народознавчих знань у педагогічній практиці ще під час навчання у коледжі;

- активізацію потреби до самоосвіти, самовдосконалення, самореалізації.

На основі зазначеного вище ми дійшли висновків:

1. Формування народознавчої компетентності є актуальним для студентів педагогічних коледжів.

2. У процесі навчально-пізнавальної діяльності формується усвідомлення навчально-виховного потенціалу народознавчої педагогіки та важливість застосування її на практиці.

3. Ефективність формування народознавчої компетентності у студентів педагогічних коледжів потребує спеціально створених педагогічних умов.

Вважаємо, що поставлена нами проблема потребує продовження дослідження щодо уточнення сутності, визначення структури, особливостей народознавчої компетентності студентів педагогічних коледжів і шляхів її формування в сучасних умовах.

### **Література:**

1. *Вачевський М.* Сучасна економічна освіта у країнах Західної Європи: формування професійних компетенцій // Рідна школа. - 2006. - №3. - с. 71-74

2. *Великий* тлумачний словник сучасної української мови / Уклад . і голов. ред. В.Т. Бусел. - Київ - Ірпінь: ВТФ "Перун", 2001. - С. 445.

3. *Життєва* компетентність особистості: Науково - методичний посібник / За ред. Л.В.Сохань , І.Г.Єрмакова, Г.М.Несен. - К.: Богдана, 2003. - 520 с.

4. *Марецька Н.* Компетенція чи компетентність : що ми формуємо у молодших школярів // Початкова школа. - 2007. - №9. - с. 51-54

5. *Компетентнісний* підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. - К.: "К.І.С.", 2004. - 112 с.

6. *Новий* тлумачний словник української мови у трьох томах.-Т. 1. - Видання друге, виправлене / Укладачі: В.Яременко, О.Сліпушко. - К.: Вид. "АКОНІТ", 2001. - С. 874.

7. *Словник* іншомовних слів/ Уклад.: С.М.Морозов, Л.М.Шкарапута. - К.: Наукова думка, 2000. - С. 282.

Свириденко І.М.  
м. Житомир

## Теоретичні аспекти феномена "вірність"

Проблема виховання моральних якостей в особистості, серед яких чільне місце посідає моральна категорія "вірність", завжди цікавила мислителів, учених. Моральні цінності: вірність, честь, совість, щастя, любов, дружба, свобода є провідними у взаєминах людей, у нашому повсякденному житті. Якщо людина ними не володіє, то вона прагне їх мати і чекає від інших їх прояву в ставленні до себе. Але потребуючи і вимагаючи їх для себе, людина сама проявляє ці якості. Саме тому особистість повинна діяти згідно з золотим правилом етики: "Чини з іншими так, як ти хочеш, щоб чинили з тобою". Завжди заздужувалося зрадництво, лицемірство, боягузтво, жорстокість, і навпаки, заохочувалися вірність, відданість, чесність, великодушність, доброта тощо.

Перед сучасною педагогічною наукою та практикою стоїть завдання створити таку систему виховання, котра забезпечуватиме високий рівень розвитку моральних якостей особистості, серед яких значна роль відводиться вихованню вірності в особистісних взаєминах.

У вітчизняній педагогіці аспекти проблеми виховання моральних якостей особистості розглядали І.Бех, М.Боришевський; О.Вишневський, О.Киричук, Г.Костюк, М.Красовицький, А.Макаренко, Ю.Приходько, В.Сухомлинський, К.Чорна та ін. Зокрема, питанню формування вірності значну увагу приділяли В.Сухомлинський та І.Бех.

Аналіз наукової літератури дає можливість з'ясувати, що до окремих проблемних питань, пов'язаних з вивченням міжособистісних взаємин, звертали ся у своїх працях такі дослідники, як: В.Агеєв, І.Бех, О.Бодальов, Л.Гозман, Є.Головаха, О.Єршов, І.Карчевський, М.Коган, Я.Коломинський, В.Кунцина, О.Леонтьєв, О.Мудрик, М.Обозов, Л.Орбан-Лембрик, Н.Паніна, Б.Паригін, А.Петровський, В.Семиченко, В.Сухомлинський, В.Трусов, Є.Цукатова, Н.Щуркова та ін.

Мета нашого дослідження - проаналізувати феномен "вірність".

Як ми розуміємо значення слова "вірність"? Безумовно, воно викликає у нас уявлення про почуття глибоке, чесне, яке ґрунтується на довірі та відвертості. У суспільній свідомості вірність розглядається як ідеальні взаємин на високому рівні довіри. Однак кожна людина розуміє вірність по-своєму, в залежності від того, в якій культурі вона виховується і живе, які її реальні життєві обставини.

Вірність є особливою властивістю особистості, що виявляється в її оцінню-м ставленні до своїх учинків, взаємин з іншими людьми і характеризується єдністю знань, потребово-мотиваційних утворень, практичних дій, емоційно-вольових факторів. Вона означає незмінну відданість конкретній людині або чомусь, виконання даних зобов'язань, постійність у взаєминах, поглядах, почуттях, прагненнях та передбачає не лише взаємодопомогу і взаєморозуміння, а й внутрішню духовну близькість, довіру. Порушення вірності веде до зради. Тож вірність є одним із видів близьких особистісних взаємин, у яких реалізується потреба в любові, належності та значимості. Для кожної людини вірність є особистою і життєвою цінністю.

Зміст вірності може бути різним: це - вірність обраному шляху, вірність ідеалам, вірність у взаєминах, вірність Батьківщині, вірність законам товариської.

Філософські концепції розкривають особливості розуміння вірності в різні епохи, її місце в системі особистісних взаємин. Так, давньокитайський мислитель Конфуцій, приділяв велику увагу вченню про моральність, зокрема розглядав таку моральну категорію як вірність. Моральним ідеалом, за Конфуцієм, є благородний муж (цзюнь-цзи), якому властиві відданість, щирість, вірність, справедливість. На думку філософа, моральні переконання є підґрунтям формування вірності у ставленні до іншої людини [9, с. 291].

У концепції Ван Чуна, який присвятив етичним проблемам праці "Про виховання характеру людини", "Трактат про звичайну мораль" зазначається, що людина прониклива і розумна, оскільки наділена п'ятьма моральними якостями - гуманністю, почуттям обов'язку, почуттям міри, мудрістю і вірністю, які кореняться в п'яти її внутрішніх органах - серці, печінці, шлунку, легенях, нирках. Якщо ці органи починають хворіти, розум людини затьмарюється [1, с. 245-247].

Давньогрецькі філософи вважали вірність одним із принципів, який визначає взаємини між людьми. На їхню думку, вірність - це бажання і здатність віддавати іншим те, що їм належить. Зокрема, Платон розглядав вірність, як важливу складову дружби і стверджував, що друзі "набагато ближчі один одному, ніж мати, батько і дружба між ними міцніша" [1, с. 380-386].

Аристотель визначав вірність як моральну цінність, складову дружби. З огляду на це, він розрізняв три типи дружби: 1) утилітарну, яка ґрунтується на взаємовигоді; 2) гедоністичну, що ґрунтується на емоційній прив'язаності до людини, спілкування, яке втішає, приносить задоволення; 3) моральну, коли друга люблять безкорисливо, заради нього самого. Саме останній тип філо-

соф вважав справжнім. Моральна дружба є вибірковою, означає однодумців, об'єднаних спільними інтересами та передбачає вірність у взаєминах. Учений зазначає, що "ніхто не вибере життя без друзів, навіть в обмін на всі інші блага... Дружба - це не тільки щось необхідне, а й морально прекрасне". Вона можлива за дотримання людьми певних моральних принципів - вірності, постійності у взаєминах, чесності, справедливості [1, с. 413-417].

У "Піфагорових законах і моральних правилах" наголошується на важливості мати вірних друзів: "Відшукай собі вірного друга: маючи його, ти можеш обійтися без богів". "Якщо не можеш мати вірного друга, будь сам собі другом" [8, с. 5-76].

Проблема вірності привертала до себе увагу ритора та філософа Марка Туллія Ціцерона, який зазначав, що вірність виявляється у словах і обов'язках, які людина бере на себе.

Римський мислитель Сенека був твердо переконаний у тому, що вірність необхідна для щасливого життя. Філософ наголошував: "Щастя потребує вірності, маючи на увазі вірність як систему відчуттів - вірність у дружбі, любові, праці, взаєминах між людьми, вірність життєвому кредо-переконанням" [10, с. 21]. Мислитель оцінював найвищі душевні якості друзів: вірність, щирість, чесність, чуйність, простоту. "Вірність друга потрібна і в щасті, і в біді, але у біді вкрай необхідна" [10, с. 26].

Отже, можна стверджувати, що уявлення про вірність, дружбу та інші характеристики особистісних взаємин людей великою мірою залежать від історичної епохи, від рівня моральної культури окремих індивідів.

Гуманісти епохи Відродження розглядали вірність, як постійність у дружбі, поглядах, переконаннях. У зв'язку з цим вони розуміли дружбу, як інтелектуальне спілкування, що ґрунтується на спільності духовних інтересів, вірності, взаємодопомозі. Взаємна симпатія відданість, вірність людей у найширшому розумінні покликані підтримати соціальний мир і гармонію.

В епоху Просвітництва вірність осмислюється як моральна цінність, і тісно пов'язана з почуттям обов'язку, відданості як іншій людині, так і суспільним ідеям. Вірність у дружбі є вершиною істинно моральних людських взаємин.

І.Кант убачав завдання виховання у формуванні моральних якостей особистості, серед яких розглядав вірність як одну зі складових особистісних взаємин. Учений зазначає: "Люди, почуття яких звернені до прекрасного, шукають собі чесних, вірних і серйозних друзів тільки в нещасті, для повсякденного спілкування вони обирають собі жартівливого та ввічливого співрозмовника". За вченим, перша та істинна форма вірності - вірність самому собі, своє-



му обов'язку. Така форма вірності породжує вірність у ставленні до іншої людини [4, с. 131].

Філософ також розглядав вірність у контексті шлюбних взаємин, за якими подружжя має утворювати ніби одну моральну особистість, якою керують розум чоловіка та смак жінки. Від чоловіка можна очікувати більше розуміння, заснованого на досвіді, а від жінки - більше свободи і вірності у почуттях [4, с. 167].

Ф.Ніцше окреслював вірність, як здатність виконувати обіцянки, дотримуватися слова. Вірність, щоб не бути безмістовною і не перетворитися у звичайну упертість, повинна мати своїм вихідним початком дещо абсолютне. За, вченим, вірність - це постійність людини у взаєминах з іншими. Водночас вона підноситься над суперечністю між розумом і почуттям. "Дотримуватися вірності у взаєминах і заради вірності покласти свою честь і кров навіть у небезпечних справах - у цьому закладена велика мудрість народу" [7, с. 69].

В українській народній педагогіці ідеал досконалої людини представлений образом козака. У кодексі лицарської честі козаків на першому місці були такі риси характеру, як любов до батьків, рідної мови, вірність у коханні і дружбі, побратимстві, вірність Батьківщині - Україні, непохитна вірність ідеям, принципам народної духовності (справедливість, працьовитість, чесність). Козацький ідеал досконалої людини стосувався й осіб жіночої статі. Змалку у дівчат виховували такі риси, як чесність, подружня вірність, відданість обов'язку, працьовитість.

У "Повчаннях" Володимира Мономаха зазначається, що любов до ближнього має поєднуватися з правдивістю, чесністю, миролюбством, вірністю даному слову.

У старослов'янському роді, а пізніше в сім'ї, дітей виховували в дусі працьовитості, поваги до старших, чесності, правдивості, вірності, милосердя та доброти, любові до рідної землі.

На думку вчених Галичини, вірність не є вродженою прикметою людини, вона набувається лише завдяки зовнішнім впливам виховання і середовища. Плекання вірності ототожнюється з вихованням морального характеру, і на те й інше великий вплив має добрий приклад.

Виховний ідеал українця Г.Ващенко зводить до двох головних принципів: виховання людини на засадах християнської моралі та на здобутках і духовності українського народу. Ці принципи склалися впродовж віків і є традиційними в житті і побуті українського народу. Серед них: правдивість, щирість, вірність, відданість, оптимістичність, вірність у коханні і здоровий

сімейний побут. Ці риси є основою української ментальності. Найбільша ганьба для людини - це зрада вірі й Україні. "Коли найбільша чеснота українця - це безмежна вірність Богові і Батьківщині, то найбільша ганьба - зрада вірі й Україні" [3, с. 132].

Учений зазначає, що необхідно виховувати у молоді свідомість власної людської гідності, завдяки якій виробляються правдивість, вірність даному слову, чесність. У юнацтва слід культивувати моральну чистоту, свідомість дівочої та юнацької честі, стриманість, підкорення статевих почувань принципам моралі [3, с. 186]. На ґрунті скромності, стриманості й вірності створюється здорова родина, і сердечні взаємини між чоловіком і жінкою. Вірність у коханні і родинному житті - це любов не лише до могили, а й після могили [3, с. 132-133]. Вірність у коханні й в родинному житті є високою моральною рисою українок [3, с. 106].

Належну увагу формуванню у молоді почуття вірності приділяв В.Сухомлинський. Зокрема, педагог стверджував, що здійснення принципу: людина-людині друг, товариш і брат - вимагає того, щоб кожен з малих років був чутливим і уважним до духовного світу іншої людини, щоб джерелом особистого щастя для кожного були моральна чистота, краса, вірність, благородство глибоко особистісних інтимних взаємин.

Почуття вірності, за вченим, є невід'ємною складовою національної самосвідомості особистості. Адже великі можливості для формування національної самосвідомості закладено в неписаних законах людської честі, що передбачають: виховання любові до батьків, Батьківщини, вірність у коханні, дружбі, готовність захищати слабких, піклуватися про молодших, непохитну вірність ідеям, принципам народної моралі та духовності.

Щоб виховувати у молоді готовності до сімейного життя, сімейних цінностей, у них потрібно сформувати такі риси, як вірність у подружніх взаєминах, доброту, чуйність, доброзичливість, турботливість. На думку В.Сухомлинського, моральна підготовка до чистого, красивого кохання починається із закріплення у юнацькій душі добрих почуттів - сердечності, чуйності, чутливості, вірності іншій дорогій їй людині.

В "Азбуці моральних заповідей" (за книгою В.Сухомлинського "Як виховати справжню людину") зазначено, що дружба - це школа виховання благородних почуттів. Бути вірним у дружбі - означає ділити з другом не тільки радість, а й горе. Дружба - це, насамперед, віра в людину, вимогливість до неї і повинність. Юність без вірної, відданої дружби убога і порожня. Взаємна відповідальність, що осягає нашу дружбу, - найважливіше джерело вірності, від-

даності. Без вірної, відданої дружби неможливий колектив. Бути вимогливим у дружбі - означає мати мужність розірвати її, якщо друг зраджує, в ім'я чого склалася дружба. Педагог учив: "Соромся безвідповідальності, легковажності своїх почуттів, уподобань. У своїх почуттях треба бути вірним і зобов'язаним..." [11, с. 153].

На думку сучасних учених, вірність в особистісних взаєминах не лише узгоджує дії індивідів відповідно до узвичаєних моральних законів, а й внутрішньо самообмежує їх у діяннях, які можуть зашкодити. Як антипод вірності вчені розглядають зраду, чого б вона не стосувалася, бо вона завдає шкоду саме там, де повинна була б захищати і відстоювати. Зрада та інші прояви вузькоіндивідуальних контактів не завжди і не скрізь піддаються дії права. У зв'язку з цим останньою інстанцією постають людський розум і об'єктивна правда - істина, незалежна від симпатій чи антипатій до дійових осіб.

Вірність є складовою приятельських взаємин, які складаються на граніт інтересів, особистих симпатій та товариських взаємин між людьми, котрі протягом тривалого часу виконують спільну діяльність. Їх еднають спільні інтереси і почуття відповідальності за результати спільної праці. Дружба є формою особливого спілкування, інтимного, тіснішого і душевно глибшого. Це самоцінне почуття, благо, яке людина розцінює так само високо, як і кохання. Дружба передбачає прояви морального характеру: взаємодопомогу, готовність до самопожертви, чесність, внутрішню близькість, щирість, вірність, довіру.

Так, М.Фіцула вважає вірність найважливішою сімейною цінністю і акцентує на законах подружньої вірності. "Сімейні цінності - моральні основи життя сім'ї, стосунки поколінь, закони подружньої вірності, піклування про дітей". С.Карпенчук визначає вірність, як "незмінність і постійність стосовно людей і справи, у виконанні обов'язку, у відданості обраним принципам і моральному ідеалу" [5, с. 320].

Сумління, вірність виявляються в усій своїй величі, коли людина не зраджує своїх шляхетних почуттів, коли їй властиве загострене почуття сорому. За вченою, у народному досвіді, традиціях і звичаях, що шліфувалися протягом віків, у яскравих образах закладено мудру народну філософію, своєрідний моральний кодекс, визначено поведінкові норми: бути чесним, правдивим, вірним, скромним, совісним, працьовитим, милосердним, поважати старших, піклуватися про батьків [5, с. 324].

Н.Мойсеюк серед складових моральної культури особистості виділяє вірність - громадянську, товариську і подружню.

Перспективи родинного виховання Н.Волкова вбачає у відродженні традиційного високого статусу української родини, її авторитету, подружньої вірності.

Учені-психологи пов'язують із вірністю поняття міжособистісної атракції, яка визначається - як привабливість однієї людини для іншої, процес надання переваги одним людям, взаємного потягу один до одного.

Для розуміння слова "вірність", на думку К.Юнга, найбільше підходить грецьке слово з Нового Заповіту, яке було перекладено як "віра". Однак воно означає довіру, довірливу лояльність. Вірність власному закону, за вченим, це довіра до цього закону, лояльне очікування і довірлива надія, і водночас настанова подібна тій, яку віруючий повинен мати у ставленні до Бога. "Особистість ніколи не зможе самореалізуватися, якщо свідомо не обере відомої власний шлях" [12, с. 134]

Молоді, наголошує І.Кон, властиве прагнення до дружби, взаємності, душевної спорідненості, вірності і постійності. Бажання мати вірних друзів незмінно є найважливішою життєвою цінністю 15-16 річних. В існуванні дружби мають перевагу два мотиви: вимога взаємодопомоги, вірності та очікування співчутливого розуміння друга. Близькість і довірливість дружби, взаємодопомога і вірність - головні риси справжньої дружби [6, с. 168-171]. За дослідженнями вченого, дівчата вважають себе відкритими, справедливими, вірними, а юнаки добрими здатними зрозуміти іншу людину [6, с. 86].

Джерела вчинку-вірності, за І.Бехом, зумовлені внутрішньою позицією індивіда, згідно з якою він поводить себе відповідно до очікувань спочатку рідних і близьких йому осіб, а згодом і іншої людської спільноти (група, колектив тощо). Для людини, у якої вчинок-вірність набуває певної усталеності й перетворився на складову її моральної структури, санкціонуючим центром його здійснення є власне сумління [2, с. 1-2].

Формування вчинку - вірності, за вченим, слід здійснювати за такими напрямками: 1) розуміння суспільної і суб'єктивної необхідності та важливості дотримання соціальних норм у різновидах власної поведінки; 2) прогнозування можливих ускладнень у міжособистісних взаєминах у ситуації вчинку-вірності (його оцінка з боку друзів, ровесників); 3) створення власного алгоритму подолання цих ускладнень і свого вчинкового сценарію; 4) усвідомлення поетапної процедури вчинку-вірності; 5) емоційне самооцінювання результату вчинку-вірності; 6) набуття моральної звички вчинку-вірності [2, с. 1-2].

Розгляд вірності як моральної якості з позицій різних підходів до розуміння її природи і сутності дав змогу виявити різноманітні аспекти її вивчення. Вірність в особистісних взаєминах розглядаємо як особистісний конструкт,

що визначає специфіку міжособистісних взаємин. Зокрема, вірність в особистісних взаєминах розуміємо як надійність, відповідальність, емпатійність, обов'язковість у різних обставинах, пов'язаних з міжособистісною взаємодією. Саме моральна особистість зі сформованим почуттям вірності сприймає іншу людину через турботливе до неї ставлення, а характерною ознакою такої людини є її надійність у різних життєвих обставинах.

Феномен "вірність" потребує детального й різнобічного аналізу. Зокрема, необхідно глибше з'ясувати змістову структуру вірності студентів; виявити чинники виховання вірності у школярів загальноосвітньої школи і студентів ВНЗ.

### Література:

1. *Антогія* мировой философии: В 4 т. Т. 1. - М.: Мысль, 1969. - 936 с.
2. *Бех І.Д.* Вчинок у морально-духовному розвитку особистості // Поч. школа. - 2006. - № 6. - С. 1-2.
3. *Ващенко Г.* Виховний ідеал: Т. 1. - 3-тє вид. - Полтава: Ред. газ. "Полтавський вісник", 1994. - 191с.
4. *Кант І.* Сочинения: в 6-ти т. - Т. 2. / Под общ. ред. В.Ф.Асмуса, А.В.Гульги, Т.И.Ойзермана. - М.: Мысль, 1964. - 511 с.
5. *Карпенчук С.Г.* Теорія і методика виховання: Навч. посіб. - 2-ге вид., допов. і перероб. - К.: Вища школа, 2005. - 348 с.
6. *Кои І.С.* Психология ранней юности: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1989. - 255 с.
7. *Ницше Ф.* Так говорил Заратустра: Книга для всех и ни для кого. - М.: Мартин, 2005. - 416 с.
8. *Пифагоровы* законы и нравственные правила. - СПб., 1808.
9. *Семененко И.И.* Афоризмы Конфуция. - М.: Изд.-во Московского университета, 1987. - 300 с.
10. *Сенека.* О счастливой жизни / Римские стоики: Сенека, Эпиктет, Марк Аврелий. - М., 1996.
11. *Сухомлинський В.О.* Вибрані твори. В 5 т. - Т.2. - К.: Радянська школа, 1976. - 324 с.
12. *Юнг К.* О становлении личности / Райгородский Д.Я. Психология личности. Т. 1.: Хрестоматия. - 2-е изд., доп. - Самара: Издат. Дом "БАХРАХ", 1999. - 448 с.

**Коляденко С.М.**  
*м. Житомир*

## **Система соціально-педагогічної підтримки дітей та молоді у спадщині А.Макаренка**

Сучасна соціальна робота все більше поєднується з педагогічною діяльністю, виховний зміст збагачує її, робить людяною, особистісно-орієнтованою. Педагогічна сутність соціальної роботи полягає у тому, щоб надати допомогу людині, яка її потребує, залучивши її до діяльності і спілкування, що створює умови для розв'язання проблем, зумовлених внутрішнім психологічним дискомфортом. У соціальній роботі провідна роль належить вихованню, що допомагає людині адаптуватися у мінливому світі, реалізувати свої здібності та можливості, долучатися до діяльності, розвивати міжособистісні стосунки. Отже, соціальна робота - це передовсім педагогічна діяльність у соціальній сфері з тими, у кого виникли проблеми. Особливо це стосується такої категорії населення як діти та молодь.

Вітчизняні вчені І.Бех, Л.Божович, В.Бондар, Л.Буєва, О.Дубасенюк, З.Зикова, І.Зязюн, А.Капська, В.Караковський, Т.Кириленко, М.Красовицький, Л.Міщик, В.Семиченко, С.Сисоєва Т.Стерура своїми дослідженнями зробили вагомий внесок у справу формування особистості як суб'єкта соціалізації. У 1995 р. О.Газман сформулював ідею педагогічної підтримки - педагогічної допомоги дітям у вирішенні їх індивідуальних проблем у сферах спілкування, освіти, творчості, дозвілля, здоров'я.

У теорії та історії соціального виховання джерела педагогічної підтримки дітей можна знайти у працях К.Ушинського, Л.Толстого, В.Сухомлинського, Ш.Амонашвілі та ін.

Особливої уваги заслуговує вітчизняний соціальний експеримент Антона Семеновича Макаренка. У колонії імені М.Горького та комуні імені Ф.Дзержинського педагог створив гуманістичну модель досконалого суспільного устрою. Модель, у якій головним персонажем є не колектив, як звикли думати, а окрема людина з її потребами та вродженими здібностями. "... чи має педагог втручатися у рух характеру і спрямовувати туди, куди потрібно, чи він має пасивно слідувати за цим характером? Я вважаю, що питання має бути вирішено так: має право. Але як це зробити? У кожному окремому випадку це треба вирішувати індивідуально, тому що одна справа - мати право, а ін-

ша справа - вміти це робити" [1, с. 120]. Засадою цієї соціально-педагогічної моделі стала система виховання, що ґрунтувалася на виховних системах Д.Локка та К.Ушинського (див. рис. 1).



Рис. 1. Соціально-педагогічна конструкція виховної системи А.Макаренка

У 1923 р. колектив вихованців було поділено на 10 загонів (загін свинарів, загін ковалів, загін конюхів тощо). На початку командирів загонів призначав завідувач, але поступово цілком природно виникла Рада командирів, тобто уряд колонії, без консультації з яким Антон Семенович не ухвалював жодного рішення. Обрання кандидатів на командирські посади, їх обговорення і затвердження перейшли до рук того самого уряду. Рада командирів компетентно керувала всім життям колонії. Посаду командира вихованцям можна було обіймати не більше шести місяців, що можна вважати вершиною демократії та самоуправління. Але у своєму прагненні побудувати істинно виховну систему А.Макаренко, колоністи пішли далі - вищим органом управління колонії стали Загальні збори. Відтак було ухвалено рішення: командири і Рада командирів не мають ніяких привілеїв, пільг та не звільняються від жодних поточних робіт. Через два місяці модель закріпилася зведеними загонами.

Це були тимчасові трудові об'єднання, що під керівництвом агронома колонії виконували завдання на сільськогосподарських угіддях колонії. Зведені загони існували один-два тижні, на цей період їх очолювали тимчасові командири.

Це був геніальний виховний та менеджерський технологічний прийом: командиром зведеного загону міг стати кожний, хто має будь-які організаторські здібності. "Командир постійного загону" відправився на роботу простим рядовим учасником зведеного загону і під час роботи підпорядковувався тимчасовому комзведзагону, часто членові свого ж постійного загону. Це створювало доволі складний ланцюг залежностей у колонії, і у цьому ланцюгу вже не міг виділитися і стати над колективом окремих колоніст" [2, с. 35]. Така соціальна конструкція протистояння "культу особистості", "партійно - бюрократичної номенклатури", "дідівщині". У "Педагогічній поемі" А.Макаренко визнає: "Це ускладнення, власне кажучи, було найважливішим винаходом нашого колективу за всі тринадцять років нашої історії. Тільки воно дозволило злитися нашим загонам у дійсний, міцний і єдиний колектив, у якому була робоча і організаторська демократія загальних зборів, наказ і підпорядкування товариша товаришу, але в якому не виникла командна каста" [2, с. 200].

Подальша розбудова моделі соціального виховання здійснювалася у комуні імені Ф.Держинського. Комуна мала розкішний головний корпус з двома баштами на фасаді, дзеркальний паркет, душові, просторі світлі спальні, новенькі меблі. При цьому бракувало умов для складової виховання - праці. "Ці майстерні, - взуттєва, швейна, столярна, - як ви знаєте, були альфою і омегою педагогічного трудового процесу, причому взуттєва майстерня складалася з того, що в ній було декілька пар колодок, декілька табуреток, були шильця, молотки і не було жодного верстата, не було шкіри...". Далі: "Всі ці майстерні викликали у мене відразу ще в колонії імені Горького, а тут я зовсім не розумів для чого вони влаштовані" [1, с. 195]. Але комуна потребувала 4 - 5 тис. крб. на місяць (чекісти України виділяли біля 2 тис. крб. щомісяця). Тому А.Макаренко робить геніальний організаторський крок: знаходить талановитого менеджера С.Когана, під керівництвом якого за два роки комунари відбудували два суперсучасних заводи. 7 січня 1932 р. перший завод дав партію електросвердел (за австрійською ліцензією), а 28 грудня того ж року - першу партію фотоапаратів "ФЄД" (за германською ліцензією). Комуна швидко розбудувала власне промислове господарство. Комунари працювали по 4 год. на день. Їх праця приносила державі прибуток у 5 млн. крб., а самій комуні - забезпечувала самоокупність і повну незалежність від бюджетних дотацій.

Система колонійних загонів за виробничим принципом мала б залишитися



і в комуні, але в тому і геніальність педагога А.Макаренка, що він пропонує зовсім інший підхід до організації загонів: "У комуні імені Ф.Дзержинського первинні колективи організовувалися за принципом різновікового об'єднання. Така організація дає більший виховний ефект - вона створює більш тісні вікові взаємини і є природною умовою постійного накопичення досвіду і передачі досвіду старших поколінь, молодші отримують різноманітні відомості, засвоюють поведінкові звички, робітничу хватку, привчаються поважати старших та їх авторитет. У старших піклування про молодших і відповідальність за них виховує якості, що необхідні радянському громадянину: увага до людини, великодушність, вимогливість, у кінці кінців майбутнього сім'янина і багато інших" [1, с. 627].

Така зміна пояснюється тим, що праця, навіть продуктивна (відповідна заробітна платня, можливість отримати кваліфікацію, прагнення до високої якості та продуктивності), як фактор справжнього виховання проявляє себе тільки з організацією колективу - моделі природовідповідного соціуму.

Значні зміни відбулися і у комплектації первинних колективів. У колонії - де працюєш, там і загін. У комуні - жодного примусу: свобода взаємного вибору (хто подобається, з тим і об'єднуйся). Так званих "важких" розподіляли на загальних зборах, прикріплюючи їх під відповідальність членів загону. Так починав діяти метод паралельної педагогічної дії: вплив кожного на кожного. Цей метод є дієвим тільки у процесі соціально-педагогічної підтримки, бо спрямований на виправлення моральних вчинків.

Варто звернути увагу на емпірично виведену Макаренком кількість осіб у первинному різновіковому колективі: "Первинний колектив, тобто колектив, що вже не повинен ділитися у подальшому на більш дрібні колективи, утворення, не повинен бути менше 7 і більше 15 осіб". Далі "... якщо первинний колектив менше 7 осіб, він починає перетворюватися у дружній колектив, у замкнену групу друзів та приятелів" [1, с. 256]. В основі цих спостережень лежать поняття "управління" і "здатність управляти". Управляти можливо лише тим, що піддається управлінню, а отже в даному випадку і вихованню. Тільки у такому колективі визріває справжня демократія: "Мій колектив складався з 500 осіб. Там були діти від 8 до 18 років, отже, учні перших і десятих класів. Вони, зрозуміло, відрізнялися один від одного дуже багатьма особливостями. По-перше, старші були більш освіченими, кваліфікованими, культурними. Молодші, зрозуміло, були ближче до безпритульності, неграмотності. Тим менше, всі ці 500 осіб в останні роки моєї роботи складали дійсно єдиний колектив" [1, с. 124]. Це дало можливість А.Макаренку у 1930 р. звільнити всіх

штатних вихователів, комунари "могли вже у подальшому самі вести комуна" [3, с. 413].

Модель соціально-педагогічної підтримки, що була створена А.С.Макаренком була б неповною, якби ми не розглянули його ставлення до організації навчальної роботи. Нехтуючи "соціальне замовлення", "державні стандарти", А.Макаренко звільняв дитину від тих предметів, що їй не давалися, пропонуючи на зміну ті, що були важливими для неї конкретно. Цей принцип виконував головний постулат соціального виховання - підготувати у реальному сенсі підростаючу людину до самостійного життя (визначити свою трудову нішу, зберегти міцне здоров'я, загартувати моральність благородними вчинками тощо). Для великого педагога головним було не знання, уміння, навички, а характер, моральність, соціально цінна поведінка.

У 1930 р. у комуні відкрили робітфак. Комунари отримали доступ до вищої освіти. А.Макаренко, звісно, розумів, що вищу освіту зможуть отримати не всі комунари. Частина з них зупиниться посередині, біля підніжжя "Олімпу". Для того, щоб в учнівському середовищі не виникло зверхності і нерівності, була розгорнута система "клубної роботи". До неї входили гуртки за шкільними предметами і предметами, що не входили в навчальні плани, спортивні секції, художня студія, театр. Керували клубною роботою платні спеціалісти. За п'ять років такої своєрідної організації навчання комуна стала кузницею робітників з "золотими руками", відмінних абітурієнтів, гідних членів суспільства.

Отже, А.Макаренко теоретично обґрунтував та практично реалізував систему соціально-педагогічної підтримки дітей та молоді, яка повністю відповідає наступним умовам:

1. Суб'єкт-суб'єктні стосунки вихователя і дитини, соціально-педагогічна підтримка дитини в її індивідуальному саморозвитку.
2. Варіативність освіти, тобто надання дитині можливості пошуку, вибору змісту предмета, форм освіти, що в свою чергу, забезпечує орієнтацію особистості у будь-якій життєвій ситуації.
3. Створення багаторівневої розвивальної, соціокультурної, психолого-педагогічної системи.

Свідченням дієвості системи соціального виховання А.С. Макаренка є такі критерії:

- товариські стосунки між вихователем і дитиною (рівноправ'я, повага, право вибору, самостійність, незалежність, захищеність, мажорність);
- ситуації вибору та успіху для кожної дитини в умовах демократії;
- професійна готовність спеціалістів до роботи у режимі соціально-педаго-

гічної підтримки;

- багаторівнева педагогічна система, що дозволяє задовольнити різноманітні потреби і інтереси.

А.Макаренку вдалося вивести один з важливіших законів виховання соціально-компетентної особистості: від інтересів окремої людини до інтересів суспільства безпосереднього переходу не існує. Перехід можливий лише за схемою: вихованець - первинний колектив - великий колектив - суспільство.

Отже, сьогодні цінність теорії і практики А.Макаренка в тому, що він сформулював ряд важливих ідей у галузі педагогіки стосунків; обґрунтував систему утворення виховних стосунків; визначив проєктивну діяльність у вихованні, розробив систему реабілітації дезадаптованих дітей та підлітків; і, на нашу думку, створив модель соціально-педагогічної підтримки дітей та підлітків.

**Література:**

1. *Макаренко А.С.* Сочинение в 7-ми тт. Т.5. - М.,1958.
2. *Макаренко А.С.* Сочинение в 7-ми тт. Т.1. - М.,1957.
3. *Макаренко А.С.* Сочинение в 7-ми тт. Т.2. - М.,1957.

## **Роль учнівського самоврядування у моральному вихованні школярів "нових шкіл" Західної Європи кінця XIX - початку XX століття**

Розбудова демократичної української держави ставить перед сучасною загальноосвітньою школою нове соціальне замовлення щодо виховання особистості. У "Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті", "Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти" підкреслюється гострота проблем формування моральної особистості. Зазначене питання активніше розв'язується за умов впровадження учнівського самоврядування у навчально-виховних закладах. Така форма організації дає змогу не нав'язувати моральні закони учням, а у процесі життєдіяльності колективу віднаходити і закріплювати їх.

Проблема учнівського самоврядування активно досліджувалася наприкінці XIX - на початку XX ст. у зв'язку з демократичними тенденціями у системі освіти. Особлива увага педагогами-реформаторами зверталася на можливість засвоєння моральних законів і норм моральної поведінки у процесі залучення дітей до самоорганізації.

Метою нашої статті є дослідження ролі учнівського самоврядування у моральному вихованні школярів "нових шкіл" Західної Європи кінця XIX - початку XX ст. У процесі дослідження ми будемо намагатися розкрити наступні завдання: роль соціальної спільноти, префектів і викладачів, загальних зборів у моральному вихованні учнів, формування моральних рис і якостей за допомогою системи покарань, вплив праці та театрального мистецтва на засвоєння моральних норм поведінки.

Значний вплив на становлення теорії самоврядування справили дослідження російських вчених початку XX ст. О.Зеленко, П.Берліна Е.Джунковської, М.Левітіної, Е.Лозинського, Г.Зоргенфрея, К.Победоносцева, Л.Ребиндер, Ж.Єльсландера, Н.Жарінцевої, С.Золотарева, які висвітлювали процес самоврядування у "нових школах".

Окремі елементи учнівського самоврядування у деяких "нових школах" були розглянуті в сучасних дослідженнях теорії і практики вільного виховання (А.Растрігіна., О.Барило, Т.Ципліна, А. Валусев та ін.), нового виховання

(Г.Кемінь), сучасної моделі шкільного самоврядування (О.Вірменська).

У "нових школах" кінця XIX - початку XX ст. учнівське самоврядування було покликане довершити процес всебічного гармонійного розвитку дитини. Вперше учнівське самоврядування пов'язав із гармонійним розвитком особистості Й.Песталоцці. Педагоги-реформатори підтримували цю ідею, вважаючи, що шкільне самоврядування впливає на розвиток естетичної, фізичної, трудової, а найголовніше - моральної сфери особистості. На їхній погляд, для розвитку моральних якостей недостатньо було тільки зовнішнього впливу на особистість. Дійсно моральна особистість могла сформуватися тільки на основі власного досвіду: пристосування до шкільного життя, спільної діяльності з учнями і викладачами, і поступово розширюваної свободи.

Самоврядування у школах Західної Європи можна поділити на два типи: монархічний і республіканський.

Дівішою була система шкільного самоврядування у закладах Г.Вінекена і П.Гехеба (Німеччина). Педагоги прагнули реалізувати мету перетворення спільноти в рівноправний цілісний організм, у середині якого б кожен добросовісно виконував покладені на нього громадські функції, тому головною метою була соціалізація особистості й формування вільного, морально гуманного й чесного громадянина, який протидіяв би насильству й був готовий служити правді, добру і красі. Характеризуючи діяльність своєї школи, П.Гехеб зазначав, що у них взагалі немає поняття "керований", їхня громада позбавлена будь-якого керівника (так звана, "школа без директора"), питанням рівності прав ніколи у його школі не цікавились ні дорослі, ні діти [9].

Учнівське самоврядування формувало високу мораль у спільноті, що допомагало перетворити школу на сім'ю з природною дисципліною і сприяло особистісному розвитку дитини. Педагоги-реформатори уявляли дитину гнучкою і вразливою особистістю, яка легше, ніж дорослі піддається впливу. Школярі швидко наслідують дорослих людей, а особливо старших учнів, тому дуже важливо, щоб їхній вплив був моральним. Ядром, яке полегшувало реалізацію морального виховання у школах з монархічною формою самоврядування, вважали найкращих учнів школи - "префектів", які обиралися директором школи, а у школах з республіканською формою самоврядування - "вихователів" - з числа найкращих старших школярів, які вибиралися на загальних зборах. Уповноважені особи спостерігали за молодшими школярами, виховували таким чином, щоб їхня поведінка відповідала вимогам громади, придушували у корені прояви будь-якої аморальності.

На думку С.Редді (Англія), найвища цінність префекта полягала в його

"моральній енергії". Д.Бедлі (Англія) та С.Редді вважали, що тільки ті можуть керувати дітьми, хто може їх організувати і, при цьому, жити й працювати для інших безкорисливо, тому посада префекта була найвищою сходинкою служіння колективу. У Абботсхольмській і Бідельській школах особлива увага зверталася на префектів класних і спальних кімнат, оскільки вони повинні були слідкувати за мораллю дітей. У їх обов'язки входив не лише догляд за порядком і чистотою спальних кімнат, холодним обтиранням та обливанням учнів вранці, слідкуванням за правильним статевим вихованням, а й керівництво виховними і пізнавально-розважальними заходами, організація їхнього вільного часу ввечері, коли діти збиралися до спалень.

Учнівське самоврядування у "нових школах" ґрунтувалося на почутті відповідальності. С.Редді зазначав, що ніщо краще не вдосконалює лідера як почуття відповідальності, що підсилюється глибокою підтримкою, та, одночасно, ніщо не руйнує його більше, ніж відчуття, що йому підкорюються неохоче, особливо, якщо це не заслужено [8, с. 1].

Ідея відповідальності у подальшому була удосконалена П.Гехебом. Вона стала основою всієї системи самоврядування. Педагог стверджував, що система виховання повинна бути спрямована на наповнення дітей сильним відчуттям відповідальності, розвиткові довіри до більш зрілих товаришів. [9].

У школах традиція і дружба спільнота діяла на дитину краще уроків моральності. Закінчивши школу, учні щороку приїжджали до неї з різних куточків на свято зустрічі з випускниками. Після закінчення школи вони ставали взірцем як для дітей молодшого і середнього шкільного віку, так і для префектів. Такі зустрічі були важливим виховним елементом для вихованців, адже підтримували у них почуття єдності, шкільного братерства та вірності шкільним традиціям. Дух товариськості та взаємоповаги вихованців і вихователів був запорукою успішного морального виховання.

У школах створювався такий соціальний осередок, у якому вихователі та учні жили спільним інтересами, прагненнями, ідеями, підкорялися одним законам і водночас залишалися неповторними особистостями у спільному колективному житті. "Нова школа" вбачала силу людини у вільному розвитку її індивідуальності. Спільність поглядів сприяла кращому наслідуванню учнями рис вихователів, а це в свою чергу сприяло моральному розвитку дітей, оскільки вихователями були люди із сильною волею, які мають покликання до педагогічної праці. Спільні проживання, гра і праця вихованців з педагогами створювали прості товариські стосунки між ними.

У "реформаторських школах" розвитку самоврядування сприяли особис-

тісні якості, розвинуті у кожного учня. На перше місце ставились товарицькість, повага один до одного та до загального колективу, у якому вони навчалися. "Не джентльменське" ставлення до будь-кого каралося товаришами. Яскравий випадок був описаний у книзі "Нова школа в Англії і Росії": хлопча не хотів поступитися місцем дівчинці під час гри і за це був покараний товаришами, вони з ним не розмовляли протягом дня" [5, с. 91].

Однією із найважливіших функцій у школах було забезпечення міжгрупової єдності колективу. Від цього залежав захист дитини у дитячій спільноті. Особливість учнівського самоврядування у "нових школах" у порівнянні з іншими виховними закладами полягала у тому, що серед префектів не було, так званих "булів", які могли вільно керувати меншими дітьми, наприклад, заставляти чистити їм одяг і взуття, приносити чай, носити за ними шкільне приладдя і т.п.

За допомогою учнівського самоврядування вихованцям не нав'язували моральні правила ззовні, а очікували, щоб після низки життєвих досвідів учень відчув необхідність у прагненні до порядності й добра. Висока моральність дітей допомагала у підтримці дисципліни й порядку в класах і будинках, де жили діти. Зауважимо, що дітям не заборонялося нічого, що складало б їхні природні потреби. Девізом шкіл була повна свобода дитини під її особистісною відповідальністю. Вихованці повинні були зрозуміти, що від кожної окремої особистості залежав характер школи, а від кожного, хто закінчував навчання - високий рівень суспільства, у якому вихованець повинен жити і працювати. Л.Рєбіндер зауважувала, що у школах Г.Літца "на дитину не дивляться як на істоту, що повинна тільки коритися. Дітям, навпаки, дозволяється все, що сумісне з уявленнями про порядність" [6, с. 146]. У школах намагалися позбутися зовнішнього тиску і примусу. За допомогою ігор діти навчалися добровільному підкоренню і самовладанню, яке потім переносили у важливіші життєві ситуації. Організація життя за допомогою самоврядування допомогла позбутися змагання, діти не шукали нагород і схвалення, їм навіть не думалося, що життя поза стінами школи не лотерея [1, с. 186].

Для становлення й укорінення моральної поведінки у нових навчально-виховних закладах створювалися загальні збори (Debattirabend). На противагу школам з республіканською формою самоврядування, у школах з монархічною формою права повністю не надавалися у руки громади. Вирішальний голос мав директор. Загальні збори закладу Г.Літца вигідно відрізнявся від інших "нових шкіл" з самоврядуванням за монархічною формою: голова загальних зборів виділявся із учнівського колективу. Таке нововведення сприяло

розвитку вільної ініціативи і самостійності, вчили правильному веденню дискусії та поваги до думки однолітків. Функцією голови загальних зборів було стеження, щоб обмін думками проходив у парламентарному порядку. Загальні збори об'єднували всіх вихователів і учнів колективу. Вихователі завжди були присутніми на них, але намагалися утримуватися від втручання. Їх функцією було - змушувати дітей висловлюватися при необхідності повніше та утримувати дітей у межах заданої теми.

У школах з республіканською формою самоврядування загальні збори були законодавчим органом. До їх функцій відносилося прийняття законів, обговорення соціальних рис спільноти, тобто питання, які стосувалися шкільних порядків. На загальних зборах учнями створювалися правила поведінки, які в цілому регламентували учнівське життя. Фактично діти розробили свій дієвий моральний кодекс, на протипагу типовим правилам шкільного порядку. А.Фаріа (Бельгія) схвально ставився до прояву ініціативи школярами та переконував, що моралі навчити не можна, вона здобувається тільки за допомогою практики і виникає з уміння керувати собою, суворими ж правилами її прищепити неможливо.

Для "нових шкіл" було характерно, що загальні збори об'єднували у собі судові функції. Окремого елемента у вигляді дитячого суду у школах не було. На загальних зборах обговорювалися різноманітні моральні конфлікти між дітьми, між дітьми та дорослими та між колективом в цілому і дитиною. До окремої категорії відносилися розв'язання конфліктів між колективом і особистістю. Передусім це були конфліктні ситуації, пов'язані з обмеженням учнем свободи інших членів колективу.

Вікерсдорфська та Оденвальдська "нові школи" (Німеччина) по-іншому ставилися до системи покарання. Провина розглядалася не як вчинок однієї особистості, а як недоопрацювання колективу в цілому, оскільки "шкільне суспільство має відчувати відповідальним себе за всіх своїх членів" [2, с. 135]. На загальних зборах зовсім не приділялася увага боротьбі з порушенням дисципліни. Порядок серед учнів підтримувався однолітками. Порушення дисципліни каралося у Вікерсдорфі самими учнями у вигляді примусових робіт, але потім його було скасовано через те, що це порушувало принцип вільної праці [4, с. 147]. Протягом всього існування школи залишилися тільки одна форма підтримання дисципліни у вигляді морального впливу. У школі Г.Вінекена тільки в крайніх випадках імена недисциплінованих учнів виголошували перед обідом, а у всіх інших - вчинки виправлялися самими учнями в робочому порядку. Взагалі учні були не проти зменшити покарання, яке самі



накладали. Отже, громадська думка і громадська оцінка вчинків безпосередньо впливала на виховання школярів, що відрізняло "Вільну шкільну громаду" від інших "нових шкіл". Як ми бачимо, системи впливу на недисциплінованих учнів кардинально відрізнялися.

Крім шкільних проблем на загальних зборах виступали з доповідями на хвилюючі учнів теми. У всіх школах розглядалися питання цінностей у житті людини і суспільства. Мета таких дискусій полягала у виявленні доказів, які б стверджували перевагу загальнолюдських цінностей над іншими цінностями навколишнього світу. Дискусії розвивали толерантність, повагу до думок інших, сприяли формуванню покоління свідомих громадян, підготовлених до життя у суспільстві. Для шкіл було характерним поступове ускладнення питань, які розглядалися на загальних зборах. Розглянемо на прикладі у Ізельбурзької школи, заснованої Г.Літцем (Німеччина). Якщо спочатку у громаді розглядалися моральні питання особистісного характеру на кшталт "Чи правильно вихователі порадили батькам не купувати дітям велосипеди?", "Вплив пива на організм людини", то згодом моральні питання набули соціального характеру: "Як повинен поступати роботодавець щодо свого робітника?", "Як знищити злидні серед населення великих міст?", "Чи потрібні страйки, і що нам думати про них?", "Які обов'язки покладає на кожную людину її спільне життя з іншими людьми?".

У Хаубінді - школі для дітей підліткового віку заснованої Г.Літцем, соціальні питання крім теоретичного, набули практичного характеру: "Організація каси допомоги для бідних селян навколишніх сіл". Як ми бачимо, педагогічно-реформатори вважали, що діти з дитинства повинні бути привчені до серйозного, вдумливого, глибокого та добросовісного ставлення до всіх явищ суспільного життя.

Становленню морального громадянина у школах сприяла організація спільно учнями і вихователями господарської діяльності. Господарська діяльність, по-перше, розвивала соціальні якості дитини у поєднанні з моральними, оскільки, як зауважував А.Фарія, "моральність не відділялася від громадськості" [7, с. 48], по-друге - озброювала учнів науковими і практичними знаннями, по-третє - розвивала їх фізично. Робота допомагала розвивати такі якості, як витримка, акуратність, щирість, сприяла формуванню взаємодопомоги і духу здорового змагання. На відміну від шкіл з монархічною формою самоврядування, школи з республіканською формою майже всю роботу перекладали на вихованців. Робота з домашніми тваринами розвивала у учнів такі почуття як повага до тварин, бажання захистити, жальність по відношенню

до хворих істот незалежно від їхнього виду. Наприклад, на фермі старші учні доглядали корів, свиней, кролів, кіз, собак; молодші - курей, гусей, голубів, качок. [7, с. 47 - 49, 88].

Учнівське самоврядування у "нових школах" розповсюджувалося на видавничу діяльність. Учнями шкіл створювалися шкільні журнали, які серед інших проблем висвітлювали моральні питання. Моральні проблеми бралися як з літературних джерел, так і з повсякденного життя навчально-виховних закладів. Детальнішу увагу саме на шкільне життя і міжособистісні проблеми між дітьми та між учнями і вчителями звертав Хаубіндський щомісячний журнал ("Haubindaner Wochenblatt"), оскільки це була цілком вільна учнівська преса. Діти намагалися надати певні пропозиції щодо діяльності педагогічного персоналу, висвітлити недоліки у їхній роботі, критично оцінити себе. Статті не були анонімними, що сприяло розвитку таких позитивних якостей, як щирість, чесність, справедливість.

Окремим напрямком роботи у шкільному самоврядуванні була гурткова робота. Така організація школи перетворювала групи в маленькі братства, зі старшим досвідченим керівником, дозволяла налагодити тісніші стосунки між вчителями і учнями. Вплив вчителів ставав вагоміший, що допомагало покращити взаємодію між дітьми та сформувати без тиску на особистість моральні ідеали.

Одне із визначних місць у гуртковій роботі всіх "нових шкіл" займала театральна діяльність. Вибір п'єси залежав від певних чинників: у ній повинна була вирішуватися моральна проблема з реального життя та бути велика кількість ролей, щоб по можливості охопити більшу кількість дітей. Педагоги-реформатори вважали, що художньо-творча діяльність стимулює до активної розумової діяльності, естетичного, морального, фізичного удосконалення особистості. У дітей розвивали вміння розуміти інших, уявляти себе на місці іншої людини за незвичних для дитини обставин, знаходити спільну мову під час постановки твору, вчили бачити і передавати красу слова. Учнями ставилися спектаклі за творами класиків літератури німецькою, французькою, англійською мовами, наприклад, п'єси В. Шекспіра "Венеціанський купець", Шиллера "Турандот", "Табір Валленштейну" та інші, що давало змогу залучити їх до скарбниці світової культури.

Дослідження ролі учнівського самоврядування у моральному вихованні дітей реформаторських шкіл кінця XIX - початку XX ст. дозволяють зробити наступний висновок:

- однією із цілей учнівського самоврядування було виховання моральної особистості;

- структура самоврядування давала змогу відчутти дитині себе на різних виборних посадах, тому зменшувалася можливість появи так званих "булів" (старших учнів, які морально і фізично пригнічували молодших);

- тісний зв'язок між вихователями і дітьми, дітьми і старшими школярами сприяв наслідуванню моральної поведінки та поступовому органічному входженню в життя дітей моральних законів;

- питання, що обговорювалися на загальних зборах (у школах з монархічною формою самоврядуванням - допоміжний орган учнівського самоврядування, у школах з республіканською - основний), допомагали усвідомленню цінностей у житті людини і суспільства, стверджували перевагу загальнолюдських над іншими цінностями навколишнього світу; за допомогою введення учнівського самоврядування учні спільно з вихователями на загальних зборах створювали закони, за якими жила спільнота, тому охоче дотримувалися їх;

- багато уваги зверталось на формування моральної особистості через господарську і гурткову роботу.

### **Література:**

1. *Золотарев С.А.* Очерки по истории педагогики. - Спб: Издание братьев Башмаковых, 1910. - С. 186 - 193.

2. *Карсен Ф.* Современные опытные школы в Германии. - М: Гос. издательство. - 1924. - 217 с.

3. *Лозинський Е.* Пионеры "нового воспитания" в Германии // Вестник воспитания, 1911. - №1. - С. 66 - 97.

4. *Горданський М.М.* Основи і практика соціального виховання. - К.: Держ. Вид-во України, 1923. - 194 с.

5. *Новая школа в Англии и России.* - СПб: Типография А.С.Суворина, 1901. - 121 с.

6. *Ребиндер Л.* Учебно-воспитательное заведение доктора Литца // Вестник воспитания, 1905. - №6. - С. 136 - 157.

7. *Фария А. де-Васконселлос.* Новая школа в Бельгии. - М.: Лит. изд. отд. Наркомпроса, 1919. - 195 с.

8. *Cecil Reddie* // [www.abbotsholme.com](http://www.abbotsholme.com)

9. *Geheeb P.* Die Odenwaldschule im Lichte der Erziehungsaufgaben der Gegenwart // Pädagogische Hochschule: Wissenschaftliche Vierteljahresschrift des Badischen Lehrervereins Bvhl. - H. 3 (1931), S. 11 - 32.

10. *Lietz H.* Individual und Sozialpädagogik // In Wilhelm Rein (Hrsg.): Aus dem pädagogischen Universitätsseminar zu Jena. Bd. I. Langensalza, 1895. - S. 57 - 80.

## **Реміснича освіта в Україні як чинник соціалізації дітей та підлітків**

Проблема розвитку ремісничої освіти в Україні в історико-педагогічному контексті довгий час ґрунтовно не досліджувалася через кілька головних причин: по-перше, невелику кількість архівних матеріалів з питань розвитку ремісничих навчальних закладів; по-друге, внутрішні суперечності історичного розвитку ремісничої освіти, що зумовлювалося регіональними соціально-економічними й соціокультурними умовами і ускладнювало історико-педагогічний пошук; по-третє, деякі неоднозначні історичні оцінки ролі і місця ремісничої освіти в Російській імперії, оскільки ця освіта зазвичай тлумачилася як така, що ставала чинником гноблення пролетарських прошарків населення, готуючи дітей шкільного віку до тяжкої, невіддільної праці. У сучасних історико-педагогічних дослідженнях чільне місце займає вивчення загальноосвітньої школи, гімназійної та вищої освіти. Як об'єкт історико-педагогічного дослідження ремісничі училища, реальні класи гімназій, фабричні школи частіше зустрічаються в історичних, а не історико-педагогічних роботах (В.Курченко, А.Нарадько, О.Степанишина та ін.) [3; 10].

Останнього часу наукові праці висвітлюють розвиток ремісничої освіти в Україні з історичної, історико-педагогічної та соціально-педагогічної позицій. Насамперед варто згадати дисертаційне дослідження А.Задорожняка "Ремісниче та фабрично-заводське виробництва в містах і містечках Подільської губернії кінця XVIII - початку XX ст.: історичний аспект", де розкрито головні тенденції соціально-економічного розвитку регіону, що привели до зростання ролі ремісничої освіти та збільшення її частки у загальній структурі освіти регіону [2]. Деякі відомості про розвиток ремісничої освіти для дівчаток представлено у дослідженні О.Аніщенко "Розвиток професійної освіти жінок в Україні (друга половина XIX - початок XX ст.)" [1]. Проте цілісного аналізу розвитку ремісничої освіти в Україні в історико-педагогічному контексті ще не здійснено.

Метою цієї статті є визначення ремісничої освіти в Україні в кінці XIX - на початку XX ст. як чинника соціалізації дітей шкільного віку.

У соціальній педагогіці соціалізація тлумачиться як процес і результат засвоєння і подальшого відтворення особистістю соціального досвіду [9]. Голов-

ними чинниками соціалізації вважаються сім'я та найближче середовище спілкування (мікрочинники); навчальний заклад, місце проживання, етнічна та конфесійна належність дитини (мезочинники); тип держави та людство як загальне середовище розвитку цивілізації (макрочинники). Як бачимо, серед вказаних чинників фактично неможливо чітко окреслити значення ремісничої освіти як чинника соціалізації дітей шкільного віку.

Ми вважаємо, що реміснича освіта була суттєвим чинником соціалізації дітей з незаможних верст населення в Україні, оскільки:

- у ремісничих училищах і школах діти з селянських, міщанських та робітничих родин отримували початки майбутньої професії, тому могли сподіватися на певний рівень соціальної мобільності у межах своїх статусних можливостей;
- ремісничі училища і школи ставали чинником соціального захисту для соціально незахищених груп дітей (сиріт, дітей-інвалідів, дітей з найбідніших сімей тощо);
- з розвитком фабрично-заводського виробництва реміснича освіта могла стати підґрунтям для вступу до реального училища, що збільшувало можливості соціальної мобільності.

Соціальний статус учнів ремісничих навчальних закладів в Україні був доволі низьким. Переважна більшість цих дітей походили з робітничих та селянських родин (див. табл. 1).

Таблиця 1.

**Соціальний статус учнів ремісничих навчальних закладів у Київському навчальному окрузі (1908 р.)**

Назва ремісничого училища	Діти								
	спадкових дворян	особистих дворян і чиновників	осіб духовного звання	почесних громадян і купців	міщан і цеховиків	козаків	селян	іноземців	інших
Київське Олександрівське ремісниче училище	8	5	2	3	49	6	46	3	22
Полтавське ремісниче училище	6	3	3	4	33	63	68	-	3
Чернігівське Олександрівське ремісниче училище	1	-	4	-	51	11	19	-	4

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Назва ремісничого училища	Діти								
	спадкових дворян	особистих дворян і чиновників	осіб духовного звання	почесних громадян і кушців	міщан і цеховиків	козаків	селян	іноземців	інших
Глухівське імені М.Терещенка ремісниче училище	-	1	2	-	17	15	24	-	-
Бердичівська школа ремісничих учнів	3	-	-	1	35	-	31	-	-
Кагарликська нижча реміснича школа	-	-	-	-	3	-	38	-	-
Чорнобильська нижча реміснича школа	1	-	-	-	18	1	28	-	-
Мринська нижча реміснича школа	1	2	1	4	1	33	6	-	-
Остерська нижча реміснича школа	-	1	-	-	2	8	4	-	-
Клищовська нижча реміснича школа при технічному училищі	-	-	1	1	22	-	14	-	-
Чеботарська нижча реміснича школа	-	-	-	-	-	-	20	-	-
Всього	20	12	13	13	231	137	298	3	29

Переважає більшість учнів ремісничих училищ в Київському навчальному окрузі походили з міщанських, робітничих та селянських родин (загалом 68%), доволі значною була частка дітей з козацьких сімей (переважно з лівобережних губерній) - 17,5%. Дітей з більш заможних прошарків населення були одиниці; вказані дані є свідченням того, що ремісничі училища виконували суттєву стратифікаційну функцію у контексті відновлення робітничих кадрів для різних галузей промисловості в Україні [5].

Через два роки, у 1911, ремісничі училища в Київському навчальному окрузі налічували вже 1104 учнів, в 1912 р. - 1240 учнів. Зростання кількісного

складу ремісничих училищ округу представлено на рис.2 [4-7].



**Рис.2. Кількісний склад учнів ремісничих училищ Київського учбового округу у 1907-1912 рр. (к-ть осіб)**

Поступове зростання кількості учнів у ремісничих училищах і школах округу було зумовлено соціально-економічними та соціокультурними зрушеннями як на території Київського навчального округу, так і інших регіонів. Так, швидкими темпами зростали: цукрова, машинобудівна, суднобудівна, сільськогосподарська галузі, розвивалися торгівля і дрібні приватні ремесла. Наприклад, у ремісничих училищах спеціалізації, за якими готували до майбутньої професійної діяльності учнів, розподілялися таким чином: у Київському ремісничому училищі - слюсарне, токарне, ковальське, столярне, різьбярське та шорне ремесло; у Чернігівському - слюсарне, столярне й ливарне; в Полтавському - слюсарно-токарне, ковальське, ливарне і столярно-модельно-різне (виготовляти меблі); в Глухівському - слюсарно-ковальське і столярно-модельне; у Брацлавській ремісничій школі - слюсарно-ковальське, столярно-токарне і ливарно-модельне ремесло; в Чоботарській - слюсарно-ковальське, столярно-токарне і сільськогосподарське; у Кагарлицькій, Чорнобильській, Клинцівській, Мринській, Черкаській, Житомирській, Кам'янець-Подільській, Новоушицькій нижчих ремісничих школах і Бердичівській школі ремісничих учнів - слюсарно-ковальське і столярно-токарне ремесла; у Кролевецькій ремісничій школі - слюсарно-ковальське, столярно-токарне і ткацьке ремесла. У 1910 р. Остерська ремісничка школа була реформована таким чином, що у ній скасовано столярне і відкрито слюсарно-ковальське відділення [6].

Зміст освіти в ремісничих училищах і школах на початку ХХ ст. передбачав

не лише спеціальні, а й загальноосвітні предмети, що також впливало на загальну соціалізацію випускників. Безперечно, якість загальноосвітньої підготовки учнів ремісничих шкіл залишалася протягом усього часу їх існування не доволі високою, що засвідчують, насамперед, звіти попечителів округів. Але сама присутність великої кількості навчальних предметів у навчальному плані ремісничих училищ є фактором соціальної адаптації та соціальної мобільності значної кількості учнів (див. табл. 2).

**Таблиця 2.**

**Зміст освіти в ремісничих училищах і школах на початку XX ст.**

Навчальна дисципліна	Класи та кількість годин на вивчення предмета					Всього
	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й	
1. Наукові предмети						
Закон Божий	1	1	2	2	-	6
Російська мова	2	2	2	2	-	8
Географія	2	1	-	-	-	3
Історія	-	1	1	-	-	2
Арифметика	3	3	-	-	-	6
Алгебра	-	-	2	-	-	2
Геометрія	-	-	2	-	-	2
Фізика	-	-	3	4	-	7
Механіка	-	-	-	-	2	2
Технологія металів і дерева	-	-	-	2	-	2
Рахунок	-	-	-	1	-	1
2. Графічне мистецтво						
Правопис	2	2	-	-	-	4
Креслення	-	6	6	8	-	20
Малювання	5	4	3	8	-	20
3. Спів	1	1	1	-	-	3
4. Робота в майстернях	22	22	22	22	46	134
Загалом	38	43	44	49	48	222



Дані у таблиці 2, свідчать про соціалізаційну функцію змісту освіти ремісничих навчальних закладах України, оскільки технічні і загальноосвітні дисципліни займають у ньому приблизно однакову частку. Проте переважна більшість навчального часу відводилася на практичну роботу в майстернях. Метою такого розподілу часу було не лише оволодіння учнями навичок майбутньої професійної діяльності. Частина виготовлених учнями виробів успішно реалізувалася і давала додаткові кошти на утримання цих навчальних закладів. Фінансування ремісничих училищ і шкіл Київського навчального округу в 1912 р. представлено в таблиці 3.

Таблиця 3

**Фінансування діяльності ремісничих училищ  
Київського навчального округу у 1912 р. (у крб.)**

Джерело фінансування	Кошти, крб.	Кошти, у %
З плати за утримання учнів у пансіоні	300,00	0,13
Зі збору за право навчання	3574,03	1,6
З громадських і станових сум	44874,44	20,1
Із земських коштів	62704,81	28,0
З відсотків з пожертвуваних капіталів	3769,05	1,7
З одноразових пожертв	170,61	0,07
Зі спеціальних коштів Міністерства народної освіти	17500,00	7,8
З прибутків від продажу виробів майстерень	17919,34	8,0
З різних джерел	5066,90	2,3
Із залишків від спеціальних коштів за минулий рік	2880,92	1,3
Всього	223695,19	71,0

Як засвідчують дані з таблиці 3, кошти від продажу учнівських виробів склали лише 8,0% від загальної суми фінансування. Проте фінансова користь від цих коштів була не настільки суттєвою, як соціальна, оскільки учні під час виготовлення й продажу своїх виробів включалися у процес соціально-економічних відносин і здобували додаткового досвіду, необхідного у майбутній діяльності.

Про соціалізаційну значущість ремісничої освіти свідчить практична професійна діяльність випускників училищ і шкіл. Так, у звіті попечителя Київського навчального округу зазначається, що переважна більшість випускни-

ків, присвятили себе діяльності ремісника. З 22 учнів, які закінчили у 1911 р. Київське ремісниче училище, 18 почали працювати за обраною спеціальністю (столярно-токарною і шорною), один випускник пішов на військову службу, про трьох не було відомостей [7, с. 18]. Переважна більшість випускників Полтавського ремісничого училища працювали майстрами в різних ремісничих майстернях губернії, Глухівського ремісничого училища (10 з 14 осіб) робітниками в майстернях повіту, Чоботарської школи (14 осіб) - майстрами у столярних і слюсарних майстернях [7, с. 18-19].

Ремісничу освіту діти отримували також у притулках для дітей-сиріт, завдяки чому зростав їхній соціальний статус після виходу з притулку. Звичайно притулок того часу не надавали необхідного рівня соціальної компетентності дітям, що були позбавлені її формування у мікросоціумі своєї родини. Однак, у таких закладах їм забезпечувалися харчування, догляд і елементарне навчання.

Приходські притулки того часу можна умовно поділити на стаціонарні та денні. Притулок у розумінні XIX - початку XX ст. був закладом утримання, а не виховання чи, тим паче, надання елементарного рівня освіти. При цьому він міг існувати у двох формах - "відкритої системи", коли дітей віддавали до селянських сімей, і "закритої системи", коли вони утримувалися власне в притулку. У контексті проблеми нашого дослідження особливо важливим є можливість отримання у притулку початкових навичок ремісничої професії. Так, при кожному притулку в Російській імперії можна було засновувати ремісничі училища і класи [8].

Таким чином, соціалізаційний вплив ремісничої освіти в Україні в кінці XIX - на початку XX ст. полягав у:

- доцільному поєднанні загальноосвітніх і спеціальних предметів у змісті професійної підготовки майбутніх ремісників;
- постачанні робітничих кадрів для різних галузей виробництва;
- можливості продовжити професійну діяльність після закінчення ремісничих училищ і шкіл;
- введенні учнів до системи соціально-економічних відносин тогочасного суспільства під час навчання у ремісничих училищах і школах;
- соціальному захисті дітей з незахищених груп населення (дітей-сиріт, дітей-інвалідів, дітей біженців та ін.).

**Література:**

1. *Аніщенко О.В.* Розвиток професійної освіти жінок в Україні (друга половина XIX - початок XX ст.): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. - К., 2001. - 199 с.
2. *Задорожнюк А.Б.* Ремісничє та фабрично-заводське виробництва в містах і містечках Подільської губернії кінця XVIII - початку XX ст.: історичний аспект: Дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01. - К, 2002. - 212 с.
3. *Нарадько А.В.* Благодійність у розвитку освіти в Україні (друга половина XIX - поч. XX ст.): Дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01. - Запоріжжя, 2003. - 242 с.
4. *Отчет* попечителя Киевского учебного округа за 1907 г. - К.: Тип. Т-ва Кушнерева, 1908. - 265 с.
5. *Отчет* попечителя Киевского учебного округа за 1908 г. - К.: Тип. Т-ва Кушнерева, 1909. - 338 с.
6. *Отчет* попечителя Киевского учебного округа за 1911 г. - К.: Типография Тов-ва Кушнерева, 1912. - 862 с.
7. *Отчет* попечителя Киевского учебного округа за 1912 г. - К.: Тип. Т-ва Кушнерева, 1913. - 1142 с.
8. *Подоба Ф.Г.* К вопросу об учреждениях для призрения и воспитания детей //Трудовая помощь. - 1898. - №10. - С. 270-291.
9. *Сейко Н.А.* Соціальна педагогіка: Курс лекцій. - Житомир: ЖДУ, 2001. 182 с.
10. *Степанишина О.* Господарство графів Браницьких на Київщині і реформа 1861 р. в їхніх маєтках // Студії з історії України. - Т. III. - К., 1930. - 186 с.

## Шкільне краєзнавство у педагогічній думці України (20-30-ті роки ХХ ст.)

У кожному періоді розвитку української педагогіки можна виділити притаманні тільки йому особливості, які залежали від соціально-економічного стану держави, відображаючи ідеологічні засади його розвитку. 1920-1933 рр. - один із періодів розвитку української педагогічної думки, який характеризувався створенням власної, оригінальної системи освіти, основою якої стали професіоналізація та соціальний захист дитинства; розбудовою національного змісту навчання і виховання (викладання рідною мовою, включаючи й мови національних меншин, українознавчі курси (комплекси): краєзнавство, історія України, українська мова і література, географія України) [9, с. 59].

Важливе місце в системі освіти, у вихованні нової людини належало краєзнавству. Проблеми шкільного краєзнавства у педагогічній думці України означеного періоду в своїх працях розглядали В.С.Бугрій, Н.Ю.Рудницька, О.В.Сухомлинська.

Метою нашої статті - є висвітлення педагогічних думок щодо шкільного краєзнавства 20-30-тих років ХХ ст. на Україні.

Академік О.В.Сухомлинська вважає, що педагогічна думка - це втілення історії думки і духу, ідеалізована й романтизована рефлексія педагогічного процесу. "Педагогічна думка, - за словами автора, - завжди персоніфікована, - на ній лежить відбиток особистості автора (чи авторів) з його смаками, поглядами, віруваннями, переконаннями" [9, с. 48].

У 20-30-х роках ХХ ст. досить актуальним було вивчати свій край, його географію, історію, етнографію тощо, тобто займатися краєзнавством. Для чого потрібно було вивчати рідний край? Вивчати свій край треба, щоб уміти берегти його, знати його минуле, щоб бачити майбутнє. До того ж, як зазначають науковці, у зв'язку з практичними цілями господарського будівництва, щоб зрозуміти закономірності того руху життя, які в ньому відбуваються [11, с. 5].

Як бачимо, краєзнавчий рух тих часів був спрямований на піднесення господарського і культурного рівня життя держави, шляхом вивчення продуктивних сил, виробництва і суспільних відносин.

Особливістю трудової школи 20-30-х років ХХ ст. була "школа життя",

пов'язана з найближчим оточенням, а її життєздатність забезпечувалася за умови тісного зв'язку з трудовою діяльністю місцевих жителів [3, с. 104].

Коли між школою та середовищем налагоджується міцний зв'язок і взаємодія, тоді, на переконання дослідника О.Ф.Музиченка, починається краєзнавство [2, с. 52].

У 20-30-ті роки ХХ ст. краєзнавство вважалося загальним науково-суспільним рухом, який охоплював і роботу школи. Підтвердженням цього є думка професора О.А.Янати: "всєбічне вивчення країни вже стало великим не лише громадським, а й державним завданням, що над ним працює ціла низка організацій і інституцій од Держплану аж до первісного краєзнавчого гуртка на селі включно" [12, с. 1].

Широке розповсюдження краєзнавства породжувало різні погляди дослідників на шкільне краєзнавство не лише стосовно його змістового аспекту, а й щодо його завдань, дослідницьких методів, локалізації матеріалу, а також на поняття "край" та "межі краю".

У літературі цього періоду дослідники описували відмінності між так званим старим і новим краєзнавством.

Так, В.В.Кістяківський, у "старому" краєзнавстві, тобто дореволюційного періоду, вбачав життєвий курс країнознавства, на основі якого вивчалася світова господарство [3, с. 40]. Інші дослідники такі, як професор О.Ф.Музиченко та А.М.Большаков називають стару школу "книжною", оскільки вона вела учнів у життя від книги [1, с. 46; 2, с. 48].

Навчання в старій школі (мається на увазі дореволюційна, до 1917 р. школа), як зазначає краєзнавець І.М.Гревс, здійснювалося за предметною системою викладання, коли всі предмети викладалися окремо один від одного, не були пов'язані між собою і між ними не встановлювалася єдина цілісність [3, с. 64].

Стару школу С.Толстов називає - школою "зубріння", яка була побудована на вивченні "закону Божого", стародавніх мов [10, с. 118].

Водночас, як описує М.Феноменов, робота з вивчення різних районів вела ще до революції, але вона не дала позитивних результатів, тому що патріотичний інтерес до краю, розуміння практичного характеру і вільний науковий пошук не були між собою пов'язані [11, с. 6].

У своїй статті "Краеведение и школьная география" В.В.Кістяківський називає і особливості сучасного йому краєзнавства. По-перше, обсяги краєзнавства надзвичайно розширилися, а по-друге, характерною ознакою краєзнавства стало проникнення в народні маси і захоплення культурних низів [3, с. 27].

Дослідники О.Ф.Музиченко та А.М.Большаков характерною ознакою кра-

езнавства 20-30-х рр. XX ст. називають навчання дітей "від життя, від краю - до книги" [1, с. 46; 2, с. 48]. Краєзнавство відзначалося універсальним охопленням, поєднанням національного з інтернаціональним, взаємодією школи й середовища та самостійним дослідним характером [2, с. 53-54]. Це означало, що вчителів в школі не потрібно вказувати на висновки, які наведено в шкільному підручнику, учні повинні самостійно робити висновки із самого життя і оточення [1, с. 46].

"Нове краєзнавство" як називають його краєзнавці-практики Г.І.Іванов та Г.Г.Іванов, будучи науковою роботою на користь місцевого краю, є разом з тим суспільною роботою, яка доступна найширшим масам. Вона виконується місцевими силами, які організуються в краєзнавчі гуртки і об'єднанні спілки. Щодо постановки краєзнавства в школі, то шкільні працівники мають об'єднуватися насамперед між собою в своєму районі, потім залучати представників місцевих організацій і вступати у зв'язок з робітниками різних галузей господарства [5, с. 6-7].

Особливістю "нової школи" І.М.Гревс у праці "Город как предмет школьного краеведения" називає використання під час навчання комплексної системи, яка об'єднує навчання не навколо "предметів", а шляхом групування та поєднання цих предметів, які більш різнобічно і життєво підводили б до явищ природи і людського суспільства в їх взаємовідносинах [3, с. 64].

Як бачимо, у навчально-виховному процесі школи 20-30-х років XX ст. комплексна система мала бути провідною і забезпечити співпрацю між усіма навчальними предметами, тому необхідно було розробити спеціальні теми для спільного використання і на основі цього побудувати довгий послідовний шкільний курс. На думку І.М.Гревса, завдання комплексної системи - не замінити предметну, а виправити і доповнити її [3, с. 65].

У праці С.Толстова "Введение в советское краеведение" зазначається, що завершення революції є початком нового життя в державі та введення нової системи народної освіти, яка на перший план висунула принцип політехнічної трудової школи, з'являється нова система трудової освіти, нерозривно зв'язаної з виробництвом і суспільною роботою. Вважалося, що саме шкільне краєзнавство було одним з основних важелів у перебудові народної освіти, піднесенні справи навчання на більш високий рівень [10, с. 118].

На думку дослідника М.Феноменова, краєзнавство вважалося справжнім лише тоді, коли вивченням краю займалося місцеве населення [11, с. 6]. Важливим при ознайомленні з окремими сторонами життя краю було всебічне вивчення природи, господарства і людини у їх взаємодії. Під поняттям "кра-

єзнавство" автор розумів планомірне вивчення свого краю, та сучасне краєзнавство відрізнялося від старого, на його думку, науково-дослідницьким характером [11, с. 57].

Що стосується шкільного краєзнавства, то методист М.Катинський у журналі 20-30-х років ХХ ст. "Радянська освіта" у статті "Основи сучасного краєзнавства, і як вони переломлюються в школі" зупиняється на основних його завданнях краєзнавства. Їх він визначає так:

- 1) Організувати нові краєзнавчі гуртки з учителів. Ті, що досі були краєзнавчими об'єднаннями учителів реформувати і підсилити деякі старі краєзнавчі гуртки.
- 2) Розробити з їхньою допомогою програми краєзнавства в школі.
- 3) Поєднати в комплекси і скорегувати шкільні предмети навколо краєзнавства.
- 4) Обстежити по школах викладання краєзнавства і з'ясувати його досягнення та дефекти.
- 5) Організувати школярські краєзнавчі гуртки для роботи в місті й поза ним.
- 6) Відряджати періодично далекі екскурсії учнів.
- 7) Утворити краєзнавчий шкільний музей на основі учнівських робіт.

При цьому музей мусить знову-таки бути бібліотекою шкільного краєзнавства і покажчиком літератури [6, с. 58].

Завданням шкільного краєзнавства інший дослідник С.Толстов називає побудову роботи школи таким чином, щоб вивчення технічних, природничо-історичних та інших питань нерозривно було пов'язане з вивченням суспільства, соціальних відносин, класової боротьби, щоб окремі питання вивчалися в тісному зв'язку і взаємодії [11, с. 122].

Шкільне краєзнавство, на думку І.М.Гревса, - це використання місцевого матеріалу для загальної освіти дітей і молоді. У шкільному краєзнавстві, як він зазначає, край є засобом, який дає доступний безпосередньому вивченню справжній матеріал, що може бути об'єднаний в одне ціле [3, с. 67].

Як бачимо, всі перелічені завдання тісно переплітаються, завдяки чому краєзнавство має пронизувати весь навчально-виховний процес школи. Так вважали дослідники цього педагогічного явища.

У статті "Завдання краєзнавства" В.В.Богданов зауважував, що вивчення краю є одним із основних завдань не лише науки, а й освіти і економіки. Ось чому важливо було з'ясувати завдання краєзнавства, яке має проникати в найрізноманітніші галузі життя: науку, школу, самоосвіту, господарство, громадську діяльність [2, с. 20]. До основних завдань краєзнавства дослідник відносив: 1) вивчення території краю; 2) вивчення предметів та явищ на певній території в їх географічному поширенні; 3) облік речей та явищ на цій території та їх класифікацію [2, с. 21-22].

На переконання А.І.Дзенс-Литовського та І.С.Абрамова завдання краєзнавства у період 20-30-х років ХХ ст. охоплювали найрізноманітніші сфери життя. Краєзнавство в галузі культурно-просвітницької роботи повинно стати, вважали вони, фундаментом освітньої і виховної роботи в дошкільному, шкільному й позашкільному житті. Саме краєзнавство мало сприяти пробудженню інтересу до вивчення рідного краю в широких масах місцевого населення [4, с. 15]. Вони переконані, що краєзнавство - це широка науково-практична і культурно-просвітницька колективна діяльність місцевих людей з метою пізнання свого краю [4, с. 20].

Дослідник А.М.Большаков, на нашу думку, розширює завдання краєзнавства, переводячи його в русло наукового дослідження. Він вважає, що це - організація збору широких матеріалів, які розкривають найрізноманітніші сторони життя країни, матеріалів, на основі яких, після належної їх обробки, можна було б прийти, по можливості, до повного і всебічного пізнання минулого і сучасного держави [1, с. 37].

З метою забезпечити результативність роботи завдання ставилися не лише перед краєзнавством, а й перед краєзнавцями. Наприклад, Ф.Т.Матвієнко-Гарнага визначає таке основне завдання краєзнавця: "Він повинен уміти пояснити кожний факт і явище у місцевому житті. На підставі первісних елементарних відомостей з кожної науки краєзнавець мусить подати послідовну закономірність існування та розвитку фактів і явищ" [8, с. 9].

Що стосується вчителів, то їхнім завданням було: 1) організувати краєзнавчий рух; 2) знати свій край, щоб навчати дітей на базі краєзнавчого матеріалу; 3) виховувати дітей, як майбутніх краєзнавців, обізнаних уже з технікою і методикою роботи [7, с. 119].

Водночас у педагогічній літературі 20-30-х рр. ХХ ст. витлумачувалися такі поняття, як "край" та "межі краю".

Дослідниця Ф.Т.Матвієнко-Гарнага, визначаючи суть краєзнавства, говорить, що краєзнавець мусить поповнювати свої знання відомостями про факти і явища краю, даючи своє пояснення поняття "край" та визначаючи "межі" цього краю [8, с. 12]. Отже, край, на думку автора, це "більша або менша самостійність і незалежність місцевостей і сукупна взаємозв'язаність галузей життя його і зветься краєвидом, економічним районом, а у краєзнавстві "краєм" [8, с. 13]. Стосовно визначення меж краю за словами автора потрібно "знати число явищ, тривалість впливу цих явищ, взаємозалежність і взаємозв'язаність їх, тобто треба вивчити край. От і виходить, що краєзнавцеві треба працювати у межах краю, а межі ці будуть визначені аж тоді, коли буде вивчено край" [8, с. 13].



У праці "Введение в краеведение" А.М.Большаков теж зупиняється на понятті "місцевий край" і зазначає, що місцевий край для краєзнавця визначається як який-небудь своєрідно цілісний комплекс явищ, в житті якого знаходить достатньо повне відображення, сукупність і зв'язок умов найрізноманітнішого порядку (фізико-географічні умови, соціально-економічні, культурно-історичні). Водночас якась надзвичайно вузька територія, наприклад, будинок, вулиця, які не відображають з необхідною повнотою вказаних сукупностей і зв'язку умов найрізноманітнішого порядку, не можуть бути названі таким поняттям як місцевий край [1, с. 25].

Що стосується "меж краю", то дослідник 20-30-х років ХХ ст. В.П.Буданов писав так: "краєзнавче вивчення не повинно виходити за межі того району, котрий може бути особисто, безпосередньо обслідувано. Бо шкільне краєзнавство або навіть краєзнавча робота вчителя-практика ставить своєю головною метою не збагачення науки відомостями про місцевий край, а локалізацію програм, просякнення їх місцевим матеріалом, оволодіння методами дослідження навколишньої дійсності, набуття вмінь бачити. Тому величина району прямо пропорційна фізичним й інтелектуальним силам обслідувача" [2, с. 37]. Що стосується об'єктів вивчення, тобто які факти потрібно вивчати, щоб залишитися у межах краєзнавчого досліджу, краєзнавець пояснює: "по-перше, вивчай те, що для даного простору землі типове, характерне, кидається в вічі, те, в чому полягає його відзнака від других місцевостей; по-друге, вивчай те, що може бути виявлено причиною, пояснено наочністю інших об'єктів, фактів і явищ, що в тому-ж місці спостерігаються" [2, с. 38].

Дійсні члени шкільної педагогічної комісії А.І.Дзенс-Литовський і І.С.Абрамов у своїй праці "Познание местного края", межами краю називали територію міста, села, заводу до масштабу волості, повіту і губернії [4, с. 15].

У роботі краєзнавців провідним вважався краєзнавчий метод (дослідницький), що пов'язувався з практичною роботою школи.

Наприклад, П.Мостовий вказує на один з важливих чинників, за допомогою якого в школі забезпечувався краєзнавчий принцип - дослідницький метод. Трудова школа у своїй практиці використовувала його і "зробила природу та життя оточення лабораторією і об'єктом свого вивчення" [2, с. 31]. Можна сказати, що саме цей метод забезпечує перехід з класної кімнати на шкільне подвір'я, природу, до того, що дослідників оточує.

Справа школи, на думку В.В.Кістяківського, аналізувати, систематизувати й узагальнювати ті факти і явища, якими представлена цілісна дійсність практичного розуму. Дослідницький метод доцільно використовувати у сфері

конкретно знайомого, практично цікавого і життєво важливого для кожної дитини [3, с. 37].

Дослідницький принцип краєзнавчої роботи, за словами краєзнавця П. Волобуєва, полягає у синтезі, узагальненні, висновках, творчих проектах, побудованих на одержаних фактах і чинниках [2, с. 58].

Педагоги минулого розглядали краєзнавство як метод виховання і навчання. С.Толстов зазначав, що краєзнавчий метод - це одна із стержневих ліній програм ДВРа, на яких будується викладання в школі. Краєзнавчим методом у шкільному викладанні, автор називає, конкретизацію навчання, нерозривний зв'язок між побутом, громадською роботою і навчанням, опрацювання самих абстрактних теорій і фактів на конкретному, оточуючому школяра матеріалі [10, с. 6-7].

Дослідники 20-30-х років ХХ ст. також наполягали на використанні у шкільній краєзнавчій роботі принципу локальності навколишнього життя, тобто під час вивчення краю радили зосереджувати свою увагу на місцевому оточенні і не допускати розширення свого дослідження. Так, на думку методиста О.Ф.Музиченка, цей принцип забезпечить і наочність, і використання краєзнавчого матеріалу. Краєзнавчий матеріал, продовжує автор, потрібно використовувати у навчальному процесі для того, щоб "... оживити вивчення учбових дисциплін" [2, с. 47].

Не суперечить цьому твердженню і позиція краєзнавця П.Мостового про застосування у школі принципу локалізації програм, тому що основою його є використання у роботі школи місцевих умов, місцевого оточення, знань про свій край [2, с. 30].

Як бачимо, в українській педагогічній літературі 20-30-х рр. минулого ст. досить активно досліджувалися різні аспекти шкільного краєзнавства. Важливою, на наш погляд, є думка про те, що краєзнавство має пронизувати весь навчально-виховний процес. Знати рідний край, його значення в суспільно-економічних процесах своєї країни, його місце в історії і культурі особливо важливо за нинішніх глобалізаційних умов. Його вивчення допоможе зберегти власну ідентичність у цьому мінливому світі.

### **Література:**

1. *Большаков А.М.* Введение в краеведение. Предисл. акад. С.Ф. Ольденбурга. - Ленинград: Прибой, 1929. - 208 с.
2. *Волубуїв П., Мостовий П.* Краєзнавство в трудовій школі. - Х.: ДВУ, 1926. - 101 с.

3. *Вопросы краеведения в школе* / Под. ред. В.П. Буданова, И.С. Симонова. - Л.: Брокгауз-Эфрон, 1925. - 172 с.
4. *Дзенс-Литовский А.И., Абрамов И.С.* Познание местного края. - Л.: "Колос", 1925. - 180 с.
5. *Иванов Г.И., Иванов Г.Г.* Первая ступень географии и краеведения. - М. - Л., 1928. - 208 с.
6. *Катинський М.* Основи сучасного краєзнавства і як вони переломлюються // Радянська освіта. - 1926. - № 7-8. - С. 56-63.
7. *Луцький П.* До питання про чергові завдання краєзнавства // Радянська школа. - 1928. - № 4. - С. 117-122.
8. *Матвієнко-Гарнага Ф.Т.* Краєзнавство і краєзнавча робота. - Харків, 1930. - 50 с.
9. *Сухомлинська О.В.* Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. - К.: А.П.Н., 2003. - 68 с.
10. *Толстов С.* Введение в советское краеведение. - М. - Л.: Соцэкгиз, 1932. - 159 с.
11. *Феноменов М.* Изучение родного края. - М. - Л., 1926. - 94 с.
12. *Яната О.А.* Державні завдання краєзнавства // Краєзнавство. - 1928. - №1. - С. 1-3.

## Погляди П.Куліша на виховання морально гармонійної особистості

Сучасні умови освітньої модернізації потребують нових підходів до освіти і виховання підростаючого покоління. Виховні цілі, зміст, завдання і способи їх реалізації повинні забезпечувати розв'язання на науковому рівні нагальних проблем виховання і розвитку морально гармонійної особистості. Духовна досконалість, патріотичність, високі моральні цінності, їх гармонійне поєднання і взаємодоповнення - це такі якості особистості, які в складних соціально-економічних, соціокультурних перетвореннях можуть формувати головне багатство кожної країни - людський капітал, його інтелектуальний і моральний потенціал.

Вітчизняні вчені, науковці І.Бех, С.Гончаренко, І.Зязюн, О.Коберник, О.Савченко, О.Сухомлинська та інші проєктують, розробляють, теоретично обґрунтовують соціально-педагогічні засади виховання морально-гармонійної особистості. Проте повноцінна реалізація будь-якої виховної моделі неможлива без глибокого осмислення історико-педагогічних процесів.

Водночас кризь призму актуальних педагогічних проблем необхідно переглянути вже розроблені підходи, які слід осучаснити, а деякі вперше відкрити для сучасної педагогічної науки.

Метою нашої статті є висвітлення загально-педагогічних поглядів та ідей П.Куліша щодо виховання морально гармонійної особистості, розкрити їх значення в умовах розвитку освіти в сучасній Україні.

Педагогічну програму П.Куліш найбільш повно виклав у статтях: "Какие руководства удобнее употреблять при первоначальном обучении крестьянских детей?" [3; 4], "Викохування дітей за підмогою школи" [8], "Устня мова з науки" [7], "Викохування дітей" [2] та ін.

Важливі педагогічні проблеми П.Куліш ставив і розв'язував не умоглядно, а спираючись на практичний досвід і особисті довготривалі спостереження. Він писав: "Переконання мої побудовані, на особистому уважному спостереженні і досвіді інших, які із щирими стараннями займалися початковим навчанням наших селянських дітей" [3, с. 203].

У XIX ст. у поглядах на виховання і навчання сформувався напрям, пред-

ставники якого боролися із віджитою греко-латинською схоластично-догматичною системою навчання XVII-XIX ст. П.Куліш, як і інші українські просвітники і педагоги (Т.Шевченко, М.Костомаров, Л.Головацький, О.Духнович, К.Ушинський, М.Пирогов, О.Кониський та ін.) ставили питання про перебудову системи виховання і навчання відповідно до західноєвропейських ідей епохи Просвітництва - на принципах природовідповідності та народності.

П.Куліш, проаналізувавши існуюче шкільне навчання, гостро засудив: схоластику, догматизм, авторитаризм, формалізм, а також методи навчання, мову викладання, змістове наповнення освіти тощо. Освіченість П.Куліша і його педагогічна мудрість проявилася у новаторських педагогічних ідеях, які випередили практику того часу і досі зберігають свою актуальність. Педагог-просвітник критикував навчально-виховний процес, під час якого учні отримують формальні, "сухі" знання, радив учити їх критично мислити, обдумувати, переробляти отриману інформацію: "Ось придивімось лишень милосердним оком до тих шкільних вертепів, у котрих руські педагоги в'ялять і сушать первоцвіт руської молоді: що там побачимо? Побачимо, що прокислу, терпку і гірку "шкільну чашу" подає в нас і тепер бідолашнім хлоп'ятам та сама схоластична рука, від котрої наші предки втікали в козацтво. Побачимо ясно, що ні в порядку знаній, ні в підборі наук, ні в самому методі навчання не видно у вихователів руської молоді навіть і помислу про те, щоб знання в голові юноші організовувалося у думання. Боліючи серцем побачимо не засліпленими схоластикою очима, що там, де найбільше учень знає, там він найменше мислить, найменше розуміє" [5, с. 34].

П.Куліш був переконаний, що традиційне навчання не сприяє розвитку розумових здібностей учня, відбиває у нього бажання вчитися примусом і механічним заучуванням: "Не всяка наука сушить розум: сушить його тільки навісний примус до науки, як от буває по бурсах" [6, с. 61]. У дитини формуються світогляд, переконання в рідномовному середовищі, на віковому етнічному досвіді із народними традиціями, звичаями, національними інтересами, а існуючі навчальні заклади були чужі дитині мовою, не завважували національних особливостей. Тож "оддаючи тоді в школи дітей, наші хutorяни все одне, що в москалі оддавали, бо через те письменство химерне меншало в нас людей, котрі по-нашому розмовляли і по-нашому на Божий мир дивилися, і по-нашому між селянами оберталися" [10, с. 26].

Метою навчально-виховного процесу П.Куліш визначав засвоєння учнями корисних і міцних знань, вироблення у них прагнення пізнавати нове, розвиток їхнього мислення, розширення світогляду дитини, формування високих

моральних цінностей, духовної досконалості, а також почуття патріотизму. Найефективніше, вважав він, досягти цього лише україномовним навчанням. Висував вимогу запровадження в освітні заклади, а особливо в початкових школах, української мови викладання [3, с. 203].

У поширенні освіти серед народу, на думку П.Куліша, велика роль належить україномовним підручникам, як важливому джерелу знань і моральної свідомості. Тому впровадження їх у школах є першочерговою необхідністю. Книги - один із найкращих засобів навчання, тому їх підбір у навчально-виховний процес - важливе питання. П.Куліш категорично засуджував існуючі шкільні книги не тільки за мовою і змістом, але й з методичної точки зору. Адже підручники, видані російською або старослов'янською мовами, незрозумілі для учнів. Також вони складені важким для них методом, за яким потрібно було довго заучувати букви і склади. Тож учні механічно завчали слова, не розуміючи змісту тексту. У результаті випускники шкіл нездатні були успішно розвивати свій інтелектуальний потенціал, застосовувати здобуті знання на практиці. Саме тому підручники повинні бути створюватися за таким методом, щоб процес навчання став легшим, швидшим і ефективнішим. Свої дидактичні погляди щодо побудови навчальної книги П.Куліш реалізував у своїй "Граматці". Цим підручником було започатковано створення шкільних підручників українською мовою нового типу, що і досі зберігає своє методично-дидактичне значення.

Дбаючи про оновлення змісту освіти, учений наголошував, що у навчально-виховному процесі треба враховувати західноєвропейські ідеї, зокрема ідеї народності та природовідповідності. Ці принципи активно продукувалися відомими вченими - Я.Коменським, А.Діствергом, Й.Гербартом, а також видатним педагогом К.Ушинським. Для реформування системи освіти П.Куліш висував вимогу організувати справу навчання і виховання підростаючого покоління у відповідності з інтересами та потребами народу, його національними особливостями. Навчання має завважувати багатогранну та цілісну природу учня, індивідуальні, вікові особливості та етапи його розвитку [4, с. 211].

П.Куліш ратував за неодмінну реорганізацію освітньої системи, оновлення змісту освіти, удосконалення процесу навчання, перебудову шкільної системи, з метою вдосконалення навчального процесу, який має бути ефективним і національно спрямованим, повинен формувати з української дитини гідного і рівноправного члена українського суспільства і відповідати соціально-економічним умовам життя в Україні.

Гостро критикував П.Куліш освітню політику Російської імперії, яка обме-

жувала українське шкільництво русифікацією, обмеженнями та інспектуванням. Ще 1832 р. С.Уваров для поглиблення виховного впливу на молодь визначив три ключові позиції, на яких ґрунтувалася система освіти: "православья, самодержавия и народности". У листі попечителям навчальних округів (1847 р.) тлумачилося, що народність - це не слов'янофільство з його шкідливими ідеями єднання слов'янських народів. Народність - це перш за все "російська народність", російська мова і російська словесність, російська історія та історія російського законодавства. Консервативно налаштовані урядові діячі зазвичай розглядали школу як своєрідну "внутрішню охорону царства" [9, с. 99]. Російська дослідниця Є.Сисоєва зауважила, що урядовці, затверджуючи "Положення про початкові училища" (1864 р.), керувалися думкою, висловленою міністром фінансів Е.Канкрінім, що "простой человек для своего спокойствия и собственного счастья не должен быть слишком учен" [9, с. 100]. Долю україномовного навчання визначило остаточне рішення Державної ради, що "правительство должно озаботиться развитием общей русской грамотности, а не местных наречий" [9, 100]. Стосовно шкільної справи, знаковим був вислів міністра освіти миколаївської епохи А.Шишкова: "Образование нужно народу, как соль в пищу - в строго дозированном количестве" [9, с. 100]. А головним завданням навчальних закладів вважалося прищеплення навичок, а не розвивати здібності мислити, причому "всякое расширительное толкование предметов запрещалось" [9, с. 102].

П.Куліш - борець за національну освіту, тяжко сприймав несприятливі умови функціонування української школи. Він був переконаний, що її успішне реформування не можливе при жорсткому контролі міністерства. Лише ініціативу на місцях він уважав необхідною складовою вдосконалення процесу навчання. П.Куліш писав: "Школа й досі зістається в тих самих руках що й тоді - у руках так званої правоправляючої чи предержачої власті. Всеучилищем орудує міністерія, а всеучилище, своїми презентаторами, подає закони й тим початковим школам, що ніби зовсім собі заводяться по волі, надає закони навіть хатньому ученню по за школами. Поки всеучилище не станеться творивом самосуднеї, вільної розумом і правом громади, поти й початкові школи не підійдуть під сім'ю і домівку так, щоб ні дитина, йдучи в школу, не плакала, ні в матері серце не боліло" [8, с. 198].

П.Куліш уважав, що школа - один із основних інститутів соціалізації особистості, тому метою навчально-виховного процесу має бути розвиток розумових задатків та мислення дитини, створення сприятливих умов для входження її до соціуму та пристосування до навколишнього середовища, а також

формування національної свідомості підростаючого покоління, врахування традицій українського народу і його національно-етнічних особливостей. Існуючу систему навчання П.Куліш визнавав віджилою і неефективною, бо вона ґрунтувалася на схоластиці, а школа була "місцем страждання" дітей: "Щасливий той народ, що має добрі школи. Спромоглись на добрі школи трудно не так через недостатки, не так через убожество, як через пересуди, що йдуть із давніх давен із народу в народ. Плакали колись батьки й матері, оддаючи дітей у школу, а яковож було дітям!" [8, с. 198].

Одним із найважливіших недоліків освітньої системи, за П. Кулішем, було надання виняткового значення шкільному навчанню. Учителі-наставники нехтували вплив сімейного виховання, стихійних груп, індивідуальних особливостей учня, його нахилів та здібностей у навчанні. Тож учень був об'єктом навчання, а вчитель - передавачем інформації. Як наслідок, для навчально-виховного процесу характерними були пасивність, анархічність, неефективність - основні складові. П.Куліш наголошував, що освіта має своїм завданням не лише передачу певних знань, а створення умов для становлення і розвитку особистості. Учень має стати суб'єктом навчання, що вимагає активної діяльності, самодисципліни, особистих рішень. З цього приводу педагог писав: "Вони (вчителі-наставники - О.К.) думали, що чоловік - сам по собі звіря, а чоловіком починає бути тільки з того часу, як вони йому нададуть своє письменство. Отож позирали вони з погордою на своїх учнів і тільки наказували їм, а як вони що розуміють, як вони ще серцем чують, про це не дбали. Тисячу років іде вже така наука, та й до цього дня діти плачуть, ідучи в школу, - плачуть не самі пустуни, не самі попсовані, а найбільш такі, що виховані коло найкращого материного лона, за приводом найрозумнішого з природи батька". П. Куліш на запитання "Чого вони плакали?" додатково відповів: "Тощо, що в школі починалось інше життя, не те, що дома. Учителі, набравшись пополам з гріхом науки по чужих землях, або й щирі чужоземці, вважали домівку своїх учнів якимось вертепом зла, котре вони б то оце мають повикорінювати в своїх учнях" [8, с. 198].

П.Куліш наголошував на співпраці сім'ї та школи, на взаємодоповненні виховного впливу родинної педагогіки і навчально-виховного процесу: "Тепер між сім'єю й школою лежить якась безодня, що дитині страшно її переступити. Чує дитяче серденько, та не вміє сказати, що все його природне право за щось напастується, що його святе чутиво зневажається. "Це вже тобі не домівка" промовляє до нього все, що дитина бачить і чує в школі, - так, ніби домівка, з любим матернім голосом і ласкавим поглядом, була чимсь грішним, не-



годивим, а ось тут то вже святиня добра і розуму!" [8, с. 198].

Успішність навчального процесу, на думку П.Куліша, залежить від особистості вчителя, який керує пізнавальною діяльністю учнів. Різнобічна підготовка, високий рівень духовної культури, професійна майстерність - це ті здібності, котрими має бути наділений учитель. Висуваючи такі високі вимоги до особистості вчителя-наставника, учений писав: "Тим то добре тому, хто в школі натрапить на розумного наставника і той йому допоможе на ноги зняти" [6, с. 61]. Однак наявність перелічених здібностей у вчителя ще не є гарантією успішного навчання. П.Куліш виділяв такі якості учителя, як любов і авторитет, які роблять стосунки між учителем і учнем гармонійними, демократичними і гуманістичними: "Дитині сказано, що вчитель вельми розумний чоловік, та вона його тільки боїться, а розуму його не бачить, бо самого його не любить. Розум батьків та материн розумний їй, а цей ні, це якийсь нерозумний розум! От у цьому то й лихо, що дитина і серцем і умом жахається свого учителя, замість того, щоб його любити, а любивши, розуміти" [8, с. 198-199]. На вчителя П.Куліш покладав вагомe завдання: "Учитель мусить бути учням за батька серед шкільної сім'ї і за матір серед шкільної малечі" [8, с. 199]. Особливу роль у навчально-виховному процесі він відводив саме вчителеві початкової школи: "Я хочу тільки сказати, що діло учителя - велике діло, а й надто - учителя початкового. Коли університетські городи закликають до себе всякими вигодами знаменитих професорів, то сільські громади мусять чинити так само з початковими учителями" [8, с. 199].

Учений був переконаний, що засадою процесу навчання мають бути науково-обґрунтовані і результативні педагогічні ідеї видатних учених і педагогів, інтерпретовані відповідно до національних особливостей кожного народу. П.Куліш виступив проти методів навчання, які вчителями застосовувалися у вітчизняній школі стихійно і самодіяльно, без наукового обґрунтування: "Отака буде жизнь, як її виформують наставники людські, не вважаючи на те, як її людське серце окремо від науки формувало" [8, с. 198].

П.Куліш був прихильником загального колективізму у вихованні і навчанні. Він звертав увагу на те, що саме у спілкуванні широкого кола учні розвиваються, при звичаються до життя в колективі, формуються їхні міжособистісні стосунки, тим самим вони набувають необхідного в майбутньому досвіду взаємодії з людьми. "Оце ж школа дасть тобі взнати ровесників твоїх, щоб ти знайшов між ними товаришів на увесь вік твоїй. Розгортуючи вкупі розум свій при науковому світлі, ви найкраще себе визнаєте, і свого початкового життя громадського до віку не забудете" [8, с. 199].

П.Куліш ратував за триступеневу структуру навчально-виховного процесу, обґрунтовуючи необхідність освіти впродовж життя: дошкільне сімейне виховання, навчання в школі, вища освіта. "Не гімназія і університет мусять бути головними ступнями до того, щоб кохана дитина ваша сталась чоловіком достойним, а перш всього - рідна хата, потім початкова школа" [8, с. 199]. Пріоритетної ролі П.Куліш надавав дошкільному сімейному вихованню, тоді як серед наступних двох - вагомості надавав початковій школі: "Коли б котра громада спромоглась своїм коштом заложити десять гімназій, то зробила б вона дуже розумне діло, спорудивши тільки одну гімназію, а дев'ять (коли б не можна було більш) початкових шкіл" [8, с. 199].

Про актуальність і відповідність новаторських педагогічних ідей П.Куліша потребам суспільства, свідчить лист галицького дяча А.Вахнянина до П.Куліша стосовно педагогічних праць останнього: "Ваше "про викохування дітей" перепечатав цими днями "Учитель" (газетка для учителів, у Львові виходяча). Видко, що стаття ся гарна аж надто, коли і наші противники, літерати полюбили її; є для нас наука з цього, що лучче було б, наколи б все перемагав розум над дурну політику. Може б написали Ви, Добродію, ще дещо на цім педагогічнім полі, або указали нам на який предмет, або подали нам деяку розумну книжку, з котрої могли би ми самі дещо похоже на Ваше написати" [1, с. 96-97]. Серію педагогічних праць: "Про викохування дітей" і "Про викохування дітей за підмогою школи" П. Куліш планував продовжити статтею, де мав висловити свої дидактичні погляди на процес навчання: "Чого б і як би треба вчити дітей у такій школі, - про це поговоримо іншим разом" [8, 199]. Але через різні обставини ця ідея не була втілена.

Отже, П.Куліш, усвідомлюючи складність навчально-виховного процесу, висловив конструктивні погляди на виховання морально гармонійної особистості, яка здатна була адаптуватися до складних соціокультурних умов 2-гої половини ХІХ ст. Загально-педагогічні ідеї П. Куліша не втратили значення для сучасної освіти, навчання і виховання, а тому можуть бути використані для становлення педагогічної науки.

### **Література:**

1. *Вахнянин Анатоль*. Листи до Пантелеймона Куліша / Вид. К.Студинський. - Львів, 1908. - 120 с.
2. *Куліш П.* Викохування дітей // ІР НБУ ім. В.І. Вернадського. - Ф. 28542. - 4 арк.
3. *Куліш П.* Какие руководства удобнее употреблять при первоначальном обу-

чених крестьянских детей? // Черниговский листок. - 1862. - № 26. - С. 202-204.

4. *Куліш П.* Какие руководства удобнее употреблять при первоначальном обучении крестьянских детей? // Черниговский листок. - 1862. - № 27. - С. 210-212.

5. *Куліш П.* Крашанка русинам і полякам на Великдень 1882 року. - Львів, 1882. - 40 с.

6. *Куліш П.* Перегляд українських книжок // Основа. - 1862. - № 1. - С. 57-64.

7. *Куліш П.* Устня мова з науки // Основа. - 1862. - № 3. - С. 29-30.

8. *Прач О.* Виховання дітей за підмогою школи // Правда. - 1869. - Ч. 23. - С. 198-199.

9. *Сысоева Е.* Образовательная политика в России (60-90-е гг. XIX в) // Педагогика. - 1997. - № 2. - С. 99-105.

10. *Хуторянин.* Листи з хутора. - Лист III. Чого стоїть Шевченко, яко поет народній // Основа. - 1861. - № 3. - С. 25-32.

## **Історичні витoki проблеми становлення громадянського виховання у зарубіжній педагогічній думці минулого**

Розвиток суспільства неможливий без гармонізації відносин між особистістю і державою. Зближенню інтересів особи та держави сприяє залучення молоді до оволодіння суспільними цінностями, розвиток у них потреби до самовиявлення, самореалізації, самоствердження.

Громадянське виховання - це набуття молодим поколінням соціального досвіду, прилучення до національних і загальнолюдських цінностей, успадкування духовних надбань минулих поколінь, досягнення високої культури міжнародних взаємин, формування у молоді незалежно від національності особистісних рис громадянина Української держави.

Аналіз філософської, історичної, історико-педагогічної літератури з проблеми громадянського виховання дає змогу простежити виникнення, становлення й еволюцію громадянськості як інтегрованої якості особистості на різних етапах історичного розвитку людства та творчо використовувати досягнення минулих поколінь. Тож вивчення й осмислення історії громадянського виховання, на наш погляд, допоможе глибше зрозуміти проблеми, що існують в Україні, та підвищити ефективність громадянського виховання молоді.

Проблема громадянського виховання особистості має тривалу історію. Протягом тисячоліть вона розглядалась відповідно до закономірної логіки тих культурно-історичних процесів, що детермінували й процес громадянського становлення особистості. Аналіз історико-філософських джерел [2-4; 6; 7; 9] свідчить, що ідея формування громадянських якостей особистості виникає в античності, як відповідь на глобальну суспільну проблему, пов'язану з суперечностями між інтересами індивіда й держави. Вивчення античних текстів переконує, що ідея громадянського виховання обґрунтована у працях видатних мислителів античності - Сократа, Платона, Аристотеля.

Сократ акцентував на громадянській вихованості й активності підростаючого покоління, переймався підготовкою осіб здатних до політичної діяльності.

Платон здійснив вагомий внесок у теорію громадянського виховання, зробивши принцип гармонії. У моральному та соціальному планах, на думку філософа, гармонія є сукупністю чеснот громадянина, що практично втілю-

ються в його способі життя, вчинках, висловлюваннях. Наразі Платон відстоює пріоритет інтересів держави, а не особистості: "Ні спокуса, ні насильство не можуть примусити громадянина зрадити інтересам держави" [7, с. 39]. У його концепції громадянського виховання визначальним є взаємозв'язок морального, правового та політичного начал [7].

Аристотель, спираючись на принцип визнання рівності всіх людей як громадян держави, зазначав, що громадянська добродішність полягає в тому, щоб людина добре виконувала свою справу. Також він першим указав на те, що громадянське виховання є основою благополуччя і стабільності існуючої держави: "Законодавець повинен поставитися із винятковою увагою до виховання молоді, оскільки в тих державах, де цього немає, сам державний лад завдає шкоди" [1, с. 451]. У трактаті "Політика" (IV ст. до н.е.) Аристотель зазначав, що людина - істота політична. Політичність означала, що треба було не тільки сумлінно дотримуватися законів і раціонально користуватися громадянськими правами, а й виявляти ініціативу в справі зміцнення та захисту держави. Якщо її повноправні члени ухилялися від цього або займали пасивну позицію чи виконували обов'язки погано, їх називали аполітичними [1]. Таким чином, для часів античності характерний соціальний утилітаризм, тобто підкорення особистості цілям та інтересам суспільства і держави.

У період середньовіччя ідея громадянського виховання втрачає своє значення. Замість прославлення культу вільної, гордої, з почуттям власної гідності особистості насаджується заповідь: "Усяка душа нехай буде покірною вищій владі" [9, с. 67]. Духовне життя суспільства характеризувалось засиллям Церкви, низьким рівнем зацікавленості суспільними та державними справами, релігійністю людини. Виховувалася покірність верховному правителю як намісникові Бога, і в цьому був головний привілей земного життя та єдиний можливий засіб збереження благополуччя держави (Блаженний Августин - IV ст., Фома Аквінський - XIII ст.) [9].

Елементи громадянського виховання (в загальних рисах) з'явилися у "Великій Дидактиці" чеського педагога Я.Коменського. Він наголошував на необхідності виховання звички до корисної праці й готовності діяти в інтересах загального благополуччя.

Ідея громадянського виховання набуває нового розуміння у працях мислителів-гуманістів епохи Відродження Г.Макіавеллі, Т.Мора, Т.Кампанелли та ін. Флорентійський мислитель Г.Макіавеллі відстоював думку про егоїстичність та агресивність людської природи. Проголошував державу вищим проявом людського духу, витвором людського розуму і багатоговікового досвіду, а

служіння державі - метою, щастям і суттю людського життя. З позицій гуманістичного активізму критикував громадян, які виявляють смиренність, пасивність, духовний аскетизм тощо. Щоб подолати такі риси, корисними й придатними він вважав будь-які засоби, до яких залічував і війну. Згодом "макіавеллізмом" стали називати дії, у процесі яких нехтувалися моральні норми задля досягнення мети [5]. Отже, громадянськість, за Г. Макіавеллі - це трудова й політична активність особистості, яка відповідає потребам держави. Держава має насильно стримувати людину, яка за своєю природою егоїстична.

Англійський гуманіст Т.Мор бачив у громадянськості прояв активності, основою якої є моральність. Згідно з позицією філософа, яку він досить яскраво виклав в трактаті "Утопія" (1516 р.), людина від народження добра, але її калічить соціальне середовище, формуючи негативні властивості. В "Утопії" автор з антиіндивідуалістичних позицій тлумачив суспільне життя. На вигаданому Т. Мором острові Утопія існує суспільство, де немає приватної (і навіть особистої) власності і введено не лише рівність споживання, й усупільнено виробництво і побут. Республіка Утопія - це одна велика сім'я, всі члени якої свідомо виявляють трудову і громадську активність, причому основою такої активності є не примус, а моральність. Політичний устрій Утопії заснований на принципах виборності й старшинства, все життя утопістів запрограмоване на отримання насолоди в межах природного життя, моралі й законності [6]. Тобто основою громадянськості, за Т.Мором, є моральність.

Італійський філософ, поет і політичний діяч Т.Кампанелла створив свою модель суспільства, про яку розповів у творі "Місто Сонця". Солярії, тобто мешканці цього міста, живуть, не відаючи про класові відмінності і приватну власність, що породжують майнову нерівність і соціальну несправедливість. У місті Сонця вирує громадське життя: люди виконують громадянські обов'язки, беруть участь в обранні посадових осіб, керівників наук і ремесел, постійно і натхненно обговорюють громадські справи. Таким чином, наслідком виховання громадян у місті Сонця є гармонійність інтересів особистості та суспільства й велика злагода в державі.

Проблему громадянського виховання порушували у своїх працях і видатні мислителі епохи Просвітництва - К.Гельвецій, Ж.-Ж.Руссо, П.Гольбах та ін.

Французький просвітителю К.Гельвецій запропонував концепцію органічного поєднання в кожній особистості моральної людини і громадянина. Моральний, на його думку, є лише той, хто водночас є свідомим громадянином, уміє досягти гармонії особистого і суспільного. Зрозуміло, щоб досягти цього, необхідні знання, відповідна освіта громадян: "Існують знання, потрібні кожному громадянину; такими є знання принципів моральності і законів

своєї держави" [3; с. 234]. Вчений зазначав: "Обов'язок кожної людини по відношенню до своєї держави співвідносний з її зацікавленістю у збереженні цієї держави" [3; с. 189]. Такий підхід був прогресивним, оскільки індивідуалізм поєднувався із суспільними інтересами.

Французький мислитель і письменник Ж.-Ж.Руссо як представник революційної буржуазії критикував феодальне виховання і висував ідею виховання "вільної людини". У романі-трактаті "Еміль, або Про виховання" (1762 р.) Ж.-Ж.Руссо розповів про виховання нової людини. Громадянське в особистості, вважав філософ, притлумлює індивідуальне, природне, а тому треба жити спочатку "для себе", а вже потім "для інших". Якщо ж суспільство не спроможне правильно виховувати дітей, то їх потрібно виховувати на лоні природи, відповідно до природних потреб [8]. Теорія вільного виховання Ж.-Ж.Руссо - це розвиток особистісної громадянської самостійності, відмова від механічної системи громадянського виховання. Проте ми розуміємо, що ізоляція дитини від реального життя суспільства може призвести до формування у неї пасивної позиції, а то й до зневажання суспільних законів.

Значний внесок у розвиток ідеї громадянського виховання зробив французький мислитель і педагог П.Гольбах. Ідеалом людини для П.Гольбаха є активний громадянин, який думає про благо інших, працює на примноження щастя батьківщини. Він уперше поставив питання про значущість громадянських чеснот не тільки для держави, а й для самого індивіда. Мислитель намагався пов'язати громадянськість з ідеалами свободи, чистим сумлінням, внутрішнім задоволенням від виконання морального обов'язку [4, с. 87]. Такий підхід, на наш погляд, є прогресивним, тому що висвітлює комплекс моральних якостей, які є складовою громадянськості.

Ідею громадянськості втілює у "Філософії права" Г. Гегель. Найвищий обов'язок людини, вважав філософ, в тому, щоб бути членом держави, оскільки держава - це "об'єктивний дух", а сам індивідум настільки істинний і моральний, наскільки він є членом держави" [2; с. 263]. Особистість повинна пожертвувати життям, коли це необхідно, оскільки вона не належить сама собі. Саме в державі людина відчуває власну сутність. Але водночас і держава мусить бути вдячною своїм громадянам. Саме в ній кожен має відчувати захист своєї особистості. У збалансованому поєднанні обов'язків і прав громадянина, зазначав Г.Гегель, і полягає "внутрішня сила держави" [2]. Саме думки Г.Гегеля розкривають глибинні причини суперечностей, що виникають між державою і її громадянами щодо принципових підходів до побудови громадянської держави, заснованої на взаємовизнанні цінності кожного суб'єкта в системі людина - держава.

Таким чином, проведений аналіз засвідчує, що більшість видатних європей-

ських мислителів і державних діячів минулого, звертали увагу на значущість громадянськості, намагалися з'ясувати її сутність і визначити засоби громадянського виховання народних мас, зокрема молоді, задля задоволення загальних потреб держави і суспільства. До засобів громадянського виховання вони залічували ініціативу щодо зміцнення та захисту держави (Арістотель); працю в інтересах загального благополуччя (Я.Коменський); служіння державі (Г.Макиавеллі); трудову і громадську активність (Т.Мор); відповідну освіту громадян (К.Гельвецій); урахування здібностей вихованців, повага до особистості підлітка, диференційований підхід до учнів (Ж.-Ж.Руссо); поєднання обов'язків і прав громадянина (Г.Гегель). У подальшому ідея громадянського виховання набула особливої значущості в силу соціально-економічних, політичних, морально-етичних змін у суспільстві.

Таким чином, історичний огляд засвідчує поступову еволюцію ідеї громадянськості: від формування в особистості шляхетних якостей (мужність, сміливість, фізична досконалість, краса тощо) до створення держави, де панує гармонія особистого і суспільного.

У зарубіжній думці минулого узагальнено прогресивні ідеї громадянського виховання. Встановлено, що більшість видатних європейських мислителів звертали увагу на значущість громадянськості, бо бачили в ній вирішення загальних потреб держави і суспільства.

Подальшого поглибленого вивчення потребує визначення внеску видатних просвітників, громадських діячів конкретно-історичних періодів у теорію і практику громадянського виховання дітей дошкільного віку.

### **Література:**

1. *Аристотель*. Сочинения: в 4 т. Т. 4. / Под ред. В.Ф.Асмус. - М.: Мысль, 1976. - С. 451.
2. *Гегель Г.В.Ф.* Сочинения: В 9 т. Т. 7. - М.: Мысль, 1967. - С. 263.
3. *Гельвеций К.А.* Сочинения: В 2 т. Т. 2. - М.: Наука, 1974. - С. 189, 234.
4. *Гольбах П.А.* Избранные произведения: В 2 т. Т. 2. - М., 1963. - С. 87.
5. *Макиавелли Н.* Государь. - М.: Планета, 1990. - 80 с.
6. *Мор Т.* Утопия // Утопический роман XVI-XVII веков. - М.: Мысль, 1971. - С. 238-259.
7. *Платон.* Диалоги // Филос. наследие. - Т. 86. - М.: Мысль, 1986.- С. 39.
8. *Руссо Ж.-Ж.* Педагогические сочинения: В 2 т. Т. 1. - М.: Мысль, 1961. - С. 27 - 45.
9. *Соколов В.В.* Средневековая философия. - М.: Наука, 1979. - С. 67.



## **Зміст гімназійної освіти як основа соціалізації жінок Волині (2-га половина XIX -початок XX ст.)**

Розв'язати сучасні освітні проблеми неможливо без знання того, як розвивалися теорія і практика вітчизняної освіти й школи у минулому, без переосмислення педагогічного досвіду. Вивчення педагогічної спадщини дає змогу простежити закономірності розвитку змісту освіти в Україні, виділити загальне, особливе й часткове, осягнути найцінніші теоретичні й практичні здобутки, а відтак - обґрунтовано прогнозувати подальші напрями реформування й удосконалення освітньої галузі.

У період 2-ї половини XIX - початку XX ст. склалися умови для створення середніх жіночих закладів та входження їх до офіційної системи освіти: піднесення соціально-економічного розвитку, за одночасного зростання вимог до освіти громадян, у тому числі й жінок; реформи в галузі освіти; створення Міністерства народної освіти; зміни у ставленні до жіноцтва у суспільній думці; створення в Російській імперії в 1864 р. першого освітнього закладу для жінок - Виховного товариства шляхетних дівчат у Петербурзі.

Чільне місце у цьому процесі посідала Волинь, що зумовлювалася специфічними умовами розвитку регіону. Саме на Волині вперше в Україні було закладено основи для реалізації національної-освітньої системи. Цьому сприяли, зокрема, становлення та розвиток Острозької греко-слов'яно-латинської колегії і Луцької братської школи.

Сучасна українська школа переймається пошуком нових концептуальних підходів до здійснення взаємодії із соціумом. Тож особливе значення для вітчизняної педагогічної теорії й практики має історичний досвід жіночих гімназій. Його дослідження показало, що громадськість Російської імперії глибоко усвідомлювала зумовленість формування людини умовами соціального середовища.

Проблема взаємодії школи й соціального середовища широко представлена в дослідженнях науковців України і країн СНД. Значний внесок у створення теоретичних основ цілісного виховного процесу зробили І.Бех, А.Бойко, О.Вишневський, Л.Гордін, В.Гуров, І.Зверева, І.Зязюн, Л.Коваль, І.Кон, І.Левшина, В.Лозова, В.Москаленко, О.Сухомлинська, С.Хлебик та ін. (аналіз

проблем виховання молоді, принципи взаємодії соціальних інститутів, фактори й умови виховання). Важливі аспекти проблеми розглянуто у працях В.Бочарової, Б.Вульфова, В.Кузя, Л.Новикової, В.Семенова, С.Харченко (теоретичні й практичні аспекти пошуку взаємодії всіх виховних структур суспільства).

Аналіз філософської, соціологічної і психолого-педагогічної літератури (Г.Андреева, Л.Байбородова, В.Бочарова, Л.Ваховський, Б.Вульф, О.Коджаспиров, М.Рожков, В.Семенов) дає змогу визначити взаємодію як цілеспрямований вплив школи й соціального середовища одне на одного, що сприяє взаємозбагаченню, посиленню виховного потенціалу взаємодіючих систем. За нинішнього соціально-економічного і політичного становища взаємодія школи й соціального середовища може успішно реалізуватися лише на засадах рівноправного співробітництва.

Однак із загального процесу дослідники майже не виокремлювали питання соціалізації жінок в окремих регіонах. Зокрема, О.Аніщенко виявила та проаналізувала основні тенденції розвитку жіночої професійної освіти в Україні, довела, що навчальний процес будувався на загальноосвітньому фундаменті. Крім того, окремі аспекти жіночої освіти XIX - початку XX ст. розглядаються у дослідженнях І.Волкової, Л.Єршової, О.Нікітіної, Л.Применко, Н.Сейко, І.Сесак, Т.Третьякова та ін. Так, питання функціонування середніх жіночих закладів висвітлено у дисертаційному дослідженні Л.Єршової "Розвиток жіночої освіти на Волині (кінець XVII - початок XX ст.)".

Отже, актуальність проблеми змісту сучасної освіти, посилений інтерес учених до історичного досвіду, створення умов для успішної навчальної соціалізації зумовили вибір теми дослідження і мету даної публікації - проаналізувати зміст гімназійної освіти як основи забезпечення соціалізації жінок у середніх навчально-виховних закладах Волинської губернії 2-ї половини XIX - початку XX ст.

Ю.Кривов проаналізував проблему соціалізації особистості у вітчизняній філософії, соціології і соціальній психології і дійшов висновку про багатогранність трактування поняття "соціалізація", а відтак виокремив підходи до його тлумачення:

1. Трактування соціалізації у контексті "виховання", що має на увазі ієрархію концентрів розвитку особистості по лінії "соціалізація - виховання - освіта" (А.Мудрик, Л.Новикова та ін.). Зокрема, А.Мудрик умовно виокремлює соціалізацію як сукупність чотирьох складових: стихійної соціалізації; порівняно спрямованої соціалізації; порівняно соціально контрольованої соціаліза-

ції (виховання); більш або менш свідомої самозміни людини [6].

2. Трактування соціалізації у контексті освіти, що має на увазі ієрархію центрів розвитку особистості по лінії "соціалізація - освіта - виховання". Прихильники цього підходу (О.Газман, Е.Днепров, В.Краєвський, О.Петровський та ін.) розглядають поняття "освіта" у широкому значенні, яке охоплює процеси навчання і виховання.

3. Трактування соціалізації як однієї з складових виховання на одному рівні з професійним педагогічним впливом і самовихованням (О.Козлова) [5, с. 12].

Ми розглядаємо соціалізацію як процес розвитку і самозміни людини протягом усього життя, головними складовими якої є виховання, що здійснюється через створення умов для цілеспрямованого розвитку й духовно-ціннісної орієнтації молоді, та освіта (формальна і неформальна). Таким чином, категорія "соціалізація" охоплює навчання учнів, розвиток їхньої індивідуальності та виховання особистості.

У процесі соціалізації вирішуються дві групи завдань: 1) соціальної адаптації (інтеграція людини у суспільство); 2) соціальної автономності (диференціація людини і суспільства). Вирішення цих завдань певною мірою залежить від зовнішніх та внутрішніх факторів. Успішна соціалізація передбачає ефективну соціальну адаптацію людини, а також можливість протистояти життєвим ситуаціям, які стоять на заваді її саморозвитку, самореалізації, самостверженню.

Виокремлюють мега-, макро-, мезо- та мікрофактори, які впливають на соціалізацію особистості. Найбільш вагомими з них є мікрофактори, до яких належать: сім'я, група ровесників, мікросоціум, а також заклади та організації, що здійснюють соціальне виховання - навчальні, професійні, суспільні, приватні тощо.

Ми розглядаємо жіночі гімназії Волині, які функціонували, починаючи з другої половини XIX ст., як мікрофактор соціалізації дівчат. Процес навчання в цих закладах мав на меті формувати систему знань, умінь і навичок, процес виховання - формування особистісних якостей та особистості в цілому, а процес розвитку - розвиток індивідуальних якостей та індивідуальності.

На Волині у другій половині XIX - на початку XX ст. діяла мережа гімназій та прогімназій трьох типів: міністерські (підпорядковувалися Міністерству народної освіти, сюди ж ми залічуємо і приватні), маріїнські (підвідомчі Головній раді жіночих навчальних закладів імператриці Марії), духовні освітні заклади (підпорядковувалися Св.Синоду). Слід зазначити, що в інших регіонах України (особливо в Полтавській і Чернігівській губерніях) жіночі

гімназії існували з 2-ї половини XIX ст. Волинь не мала цього типу навчальних закладів для жінок. Лише в Острозі з 1865 р. діяло жіноче училище (графа Д.Блудова), а з 1866 р. працювала Маріїнська жіноча гімназія. Пожвавлення громадського інтересу до проблеми жіночої освіти спонукало Міністерство народної освіти до реформування жіночих освітніх закладів для створення умов соціалізації жіночого населення.

Зміст жіночої гімназійної освіти визначався передусім офіційними документами. Якщо порівняти Положення й навчальні програми закладів відомства імператриці Марії з Положеннями і програмами міністерських аналогічних закладів, то можна зробити висновок, що французька і німецька мови не були обов'язковими для вивчення, курс географії та історії були значно довшими, ніж у міністерських жіночих гімназіях, наразі курси математики, чистописання були дещо скороченими у маріїнських гімназіях, перші чотири роки дівчата вивчали природознавство, а в старших - фізику. За бажанням учениці маріїнських освітніх закладів мали змогу розвивати свої нахили та здібності вивчаючи окремі предмети, французьку та німецьку мови, вправляючись у танцях. До обов'язкових предметів у міністерських гімназіях, крім перелічених, відносили співи, малювання, педагогіку, гігієну, а з 1874 р. - латинську і давньогрецьку мови. У дослідженні О.Андреевої з'ясовано, що статут для єпархіальних жіночих училищ почали складати саме під час реформування чоловічої духовної школи, тому було зважено всі недоліки останньої. Слід відзначити, що реформа зруйнувала станові рамки, звільнила синів та дочок духовенства від станової "повинності": одних - від необхідності обирати службу Церкві, інших - від обов'язкового шлюбу з належними до духовенства особами [1]. Навчальний комітет, складаючи статут для жіночих єпархіальних училищ, ставив на меті: підготувати з дочок духовенства працелюбних членів суспільства, котрі здатні матеріально себе забезпечити, та виховати з них гідних дружин священиків.

У єпархіальному училищі викладали такі предмети: Закон Божий (Священна і Нова історія, Катехізис, детальне пояснення церковного богослужіння та церковного читання), педагогіку, російську і церковнослов'янську мову, словесність, російську і загальну історію, географію, математику (арифметику й елементарну геометрію), фізику, чистописання і малювання. Крім того, учениці мали оволодіти основами медицини, природничих наук, способами ведення домашнього господарства, рукоділлям й музикою [2; 3, с. 98, 308]. До 1895 р. розробка конкретної програми з кожного предмета, вибір навчальних посібників покладалася на викладачів.

Аналіз навчальних планів і програм середніх жіночих закладів духовного відомства став підставою для висновку: більша кількість годин відводилась для вивчення предметів релігійного спрямування, аніж для вивчення предметів математично-природничого циклу. Загалом рівень знань випускниць училищ духовного відомства був значно нижчим порівняно з середніми навчально-виховними закладами Міністерства народної освіти.

Лише у 1907 р. відбулися істотні зміни у навчальних програмах та планах: обов'язковими навчальними предметами стали алгебра, природознавство, креслення, а також малювання і рукоділля [1]. Було збільшено кількість уроків російської мови, історії, російської літератури, геометрії, громадянської історії, фізики й дидактики. З інших предметів, для яких відводилося 40% навчального часу, кількість уроків скоротилася: із Закону Божого - з 21 до 18, арифметики - з 18 до 12, географії - з 12 до 11, чистописання - з 10 до 6 [1].

Таким чином, загальна кількість уроків у кожному класі значно збільшувалась, особливо у старших класах. Наприклад, у 4-му класі замість 18 уроків щотижня стало 25, у 5-му класі замість 20 - 26, у 6-му класі - не 20, а 28 [1].

Проаналізувавши програми жіночих навчально-виховних закладів Волинського підпорядкування, доходимо висновків: програми жіночих духовних училищ відрізнялися від програм закладів Міністерства народної освіти. Певні предмети (геометрія, фізика, природознавство, музика, танці, іноземні мови) не вважалися предметами, потрібними донькам священиків. Навчальні плани та програми середніх жіночих навчальних закладів духовного відомства передбачали релігійне виховання, що відповідало їх меті.

Загалом гімназійні плани не повинні були істотно відрізнятися від загальних, затверджених Міністерством народної освіти. Однак, наприклад, у старших класах Житомирської Маріїнської гімназії російську словесність, географію та фізику вивчали поглибленіше, ніж у міністерських. У своєму дисертаційному дослідженні Л.Єршова визначила, що для закріплення вивченого матеріалу в жіночих гімназіях не передбачалось окремих практичних уроків. Як наслідок - учениці часто не справлялися навіть з нескладним математичним завданням [4, с. 82].

Отже, зміст гімназійної освіти для жінок певною мірою відрізнявся від навчальних курсів чоловічих гімназій (не вивчали давніх мов, тригонометрії, практично на всі предмети відводилося на третину менше навчального часу). Проте суспільство нарешті дійшло висновку, що причиною багатьох моральних і соціальних проблем є неосвіченість матері. Це був крок до соціального становлення жінок. Отримавши середню освіту, вони могли продовжити нав-

чання, або ж заробляти собі на життя вчителюванням. Оскільки одним з головних завдань виховного процесу була підготовка дівчат до сімейного життя, ролі матері і дружини, то вихованки гімназій ставали справжніми берегинями сімейного затишку й благополуччя. Таким чином, можемо констатувати, що навчання і виховання у жіночих освітніх закладах Волині 2-ї половини ХІХ - початку ХХ ст. сприяли успішному соціальному становленню жіноцтва. Історичний аспект проблеми освіти у контексті соціалізації жінок Волині потребує подальшого ґрунтовного дослідження.

### **Література:**

1. *Андреева Е.А.* Епархиальные женские училища в России // Педагогика - 1999. - №3. - С.85-91.
2. *Буйницкий А.* Значение женщины и необходимость для нее образования // Вольнские епархиальные ведомости. - 1881. - №13. - С.427-439.
3. *Демков М.И.* История русской педагогики. - Ч.3. Новая русская педагогия (ХІХ век). - М., 1909. - 532 с.
4. *Єршова Л.М.* Розвиток жіночої освіти на Волині (кінець ХVІІІ - початок ХХ століття): Дис. ... канд.пед.наук: 13.00.01. - Інститут педагогіки АПН України. - К., 2002. - 307 с.
5. *Кривов Ю.И.* О месте понятия "социализация" в современной педагогике // Педагогика. - 2003. - №2. - С.11-22.
6. *Мудрик А.В.* Введение в социальную педагогику: Учеб. пособ. - Ч.1. - Пенза, 1994. - С.15.

## **Патронат як форма виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: історичний аспект**

Сучасний стан життя потребує вдосконалення системи захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. На даний час відбувається реформування характерної для країн пострадянського простору системи інтернатних закладів. Характерною тенденцією сьогодення стає розширення кола сімейних форм виховання. Прийнятий у 2002 році новий Сімейний кодекс України закріплює такий інститут сімейного законодавства, як патронат над дітьми. Однак аналіз історико-педагогічної, юридичної літератури, нормативно-правових документів та архівних матеріалів свідчить про те, що патронат як форма виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, має досить глибокі традиції існування в Україні, а ступінь його пріоритетності змінювалась у залежності від стратегії соціальної політики держави у сфері захисту дитинства.

У педагогічній літературі спеціальні дослідження патронату відсутні. Відповідні тематичні статті представлені лише в педагогічних словниках та енциклопедіях, у тому числі виданих у 60-х роках. У рамках дослідження прийомної сім'ї російський педагог І.М.Курбацький визначає спільні риси сучасної прийомної сім'ї та патронату, що існував у СРСР до кінця 60-х років.

Більш широко дослідження патронату представлені в праві. У 60-80-х роках правовому положенню неповнолітніх та функціонуванню патронату як форми виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, присвячений ряд робіт О.Й.Пергамент. У дослідженні основ шлюбу та сім'ї Є.М.Ворожейкіна, підручниках з сімейного права В.А.Рясенцева 70-х років та сучасних за редакцією В.С.Гопанчука; В.І.Борисової та І.В.Жилінкової, науково-практичному коментарі нового Сімейного кодексу України З.В.Ромовської, Ю.С.Червоного висвітлюються правові аспекти функціонування патронату.

Мета статті - визначити етапи розвитку та тенденції функціонування патронату як форми виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Слово "патронат" латинського походження: пізньолат. patronatus - покро-

вительство, від лат. *patronus* - покровитель. У Стародавньому Римі це була "форма покровительства, що фактично встановлювала залежність патронованих осіб (клієнтів) від патронів" [9, с. 636].

За висловлюванням історика Р.Селлера, наведеним у статті А.В.Махлаюка з питань римської військової клієнтели "мова та ідеологія патронату пронизувала римське суспільство" [4, с. 36]. Автор виділяє три відмітні риси, що характеризують відносини патронату-клієнтели:

- 1) реципрокний (тобто взаємовигідний) обмін благами та послугами;
- 2) персональний та достатньо тривалий характер відповідних зв'язків;
- 3) асиметричність стосунків - у тому смислі, що обидві сторони, що вступають у ці стосунки, мають неоднаковий статус і пропонують для обміну різні види благ та послуг; така асиметричність відрізняє патронат від дружби між рівними суб'єктами [4, с. 36].

Пізніше значення терміну "патронат" суттєво розширилось. Переносне значення його - покровительство, опіка [9, с. 636]. У визначенні видів патронату ми опирались на статтю О.Янчук [15], у якій основою для класифікації є сфери застосування патронату:

1. Тюремний патронат (існував у дореволюційні часи) - заступництво звільненим з в'язниць шляхом моральної і матеріальної допомоги, з метою завадити поверненню на злочинний шлях [15, с. 67].

2. Освітній патронат - діяльність із індивідуальної організації процесу навчання дитини, добір оптимальних методів навчання для ефективного оволодіння навчальним матеріалом [15, с. 67].

3. Патронатна служба в органах державної влади України - референти, помічники, секретарі, що забезпечують діяльність політичного посадовця: інформування, підготовка аналітичних матеріалів, розробка альтернативних варіантів вирішення певних питань [15, с. 68].

4. Соціальний патронат - розміщення безпритульних дітей, хворих та інших осіб, які потребують турботливого домашнього догляду, у приватні сім'ї [15, с. 67].

Саме цей вид патронату і буде об'єктом нашої уваги при дослідженні сімейних форм виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Патронатом називається "передача за договором дітей, що залишились без батьків, на тимчасове виховання в сім'ї громадян за умови надання їм державою або громадською організацією матеріальної допомоги" [6, с. 286]. Специфічними особливостями патронату є: договірна основа, надання матеріальної допомоги на утримання дитини та надання патронатному виховате-



леві необхідної допомоги у вихованні дитини.

У процесі функціонування патронату як форми виховання дітей, що залишились без батьківського піклування, можна виділити чотири основних етапи: середина XVIII ст. - 1918 р.; 1922 - 1940 рр.; 1940 - 1969 рр.; з 2002 р.

Історія розвитку державної системи захисту дітей-сиріт почалася з реформ Петра I, що впроваджував програми, спрямовані на боротьбу з дітовбивством та допомогу дітям, народженими поза шлюбом. Аналогічні ідеї підтримували і розвивали прогресивні педагоги та суспільні діячі XVIII ст. М.В.Ломоносов, І.І.Бецький, О.А.Барсов.

Перший досвід передачі дітей на виховання в селянські сім'ї був упроваджений у середині XVIII ст. за царювання Катерини II. Висока смертність немовлят через відсутність годувальниць та незадовільні умови в створених притулках спонукала до впровадження інноваційних форм влаштування дітей, що залишились без батьків. Дітей почали передавати годувальницям у навколишні села. Р.Картнер визначає специфічні умови, характерні для цього періоду: "годувальниці отримували платню у розмірі 2 карбованці на місяць та доплату в такому ж розмірі, якщо через дев'ять місяців (згодом у віці п'яти років) дитина передавалася назад живою" [3, с. 9].

Пізніше практика передачі немовлят у селянські сім'ї "государьових селищ" широко впроваджувалась за часів царювання імператора Павла I, дружина якого, імператриця Марія Федорівна, була призначена "начальствувати над виховним суспільством" [1, с. 105]. За вихованням та умовами життя дітей встановлювався нагляд інспекторів, яких відбирала сама імператриця.

У історичному екскурсі прийомного виховання Г.М.Лактіонова та Ж.В.Петрочко відзначають функціонування двох форм виховання дітей-сиріт за часів Російської імперії: патронату та патронажу. Патронат передбачав надання допомоги "безпритульним дітям, хворим, дітям, які скоїли злочин" [8, с. 208] та можливості для набуття трудових навичок. Основними суб'єктами патронату були сільські та міські громади. Патронаж передбачав передачу дітей молодшого віку з притулку в сім'ю "на виховання та вирощування", надання матеріальної допомоги такій сім'ї та контроль за її діяльністю з боку притулку, медичних працівників та громади.

Встановлення в 1917 році радянської влади припинило розвиток усіх сімейних форм виховання дітей-сиріт, у тому числі патронату і патронажу. У Кодексі законів про акти громадянського стану, про сім'ю та опіку 1919 року було висловлене категорично негативне ставлення до альтернативних інституційним форм виховання дітей-сиріт. Така позиція обґрунтовувалась тим,

що дітей, взятих на виховання в сім'ї, могли використовувати заможні верстви населення. Указувалось, що прийняття дитини в сім'ю, особливо в сільській місцевості, часто використовувалось експлуаторськими елементами для обходу закону про відміну експлуатації чужої праці. І хоча через громадянську війну кодекс 1919 року не був уведений у дію, існування патронату було припинене.

Характерними ознаками 20-х років стали масова дитяча безпритульність і бездоглядність, значна кількість дітей потребувала негайного влаштування. Згідно з Кодексом законів про народну освіту 1922 р. вводиться патронат як засіб боротьби з бездоглядністю і правопорушеннями. Він застосовувався до двох категорій неповнолітніх: до дітей, яких відпускали з будинків перевиховання, та в разі відсутності місць у дитячих закладах.

Однак у суспільстві на початку 20-х років ХХ ст. йшли широкі дискусії стосовно функціонування сімейних форм виховання та сім'ї як соціального інституту взагалі. Відбувалось обговорення проекту нового Сімейного кодексу, на розгляд були винесені питання доцільності введення різних сімейних форм виховання дітей, що залишились без батьків. Таким чином, новим Кодексом законів про сім'ю, опіку, шлюб і акти громадянського стану в Українській РСР від 30.05.1926 р. були передбачені усиновлення, опіка та піклування.

У РРФСР інститут патронату у радянський період був започаткований постановою ЦВК і РНК РРФСР "Про порядок та умови передання вихованців дитячих будинків у селянські сім'ї" від 5.04.1926р. та постановою ЦВК і РНК РРФСР "Про порядок і умови передання вихованців дитячих будинків та інших неповнолітніх трудящим в містах та робітничих селищах" від 28.05.1928р.

Значним кроком у розвитку інституту патронату стало прийняття в Україні в 1940 році Положення про порядок патрунування дітей у колгоспах і сім'ях трудящих, затверджене Постановою РНК УРСР від 11.06.1940 р. (далі - Положення). Патронат являв собою "форму виховання дітей, при якій дитина передається в сім'ю за договором, укладеним уповноваженим органом (відділом охорони здоров'я або народної освіти, касами суспільної взаємодопомоги колгоспів) з особою, що приймає на себе обов'язки вихователя. Вихователю виплачується певна сума (патронатна допомога) та надається необхідна допомога в здійсненні виховання" [5, с. 279]. На відміну від законодавства РРФСР, передача дітей на патронат у сім'ї колгоспників та трудящих передбачалась одним нормативно-правовим документом.

Особливо розповсюдженим патронат був у той час, коли державні дитячі

заклади були не в змозі забезпечити виховання всіх дітей-сиріт. 15 лютого 1942 року уряд УРСР видає спеціальну постанову, якою передбачається проведення низки заходів, спрямованих на допомогу сиротам та бездоглядним дітям. Рекомендувалось заохочувати патрунування дітей-сиріт у сім'ях, при цьому щомісячна державна допомога на кожну дитину становила 50 крб.

На патрунування дозволялось віддавати такі категорії дітей: "а) круглих сиріт; б) напівсиріт, батько чи мати яких загинули на фронті Вітчизняної війни або від рук німецьких окупантів, чи з інших причин; в) дітей, які хоч і мають обох батьків, але фактично перебувають без догляду і виховання в зв'язку з перебуванням батьків у Червоній Армії або в зв'язку з тяжкою і тривалою хворобою батьків, чи з інших важливих причин" [2, с. 180]. Напівсироти, що перебували на утриманні одного з батьків та отримували грошову допомогу в розмірі 40 крб. на місяць, були зняті з обліку лише в середині 50-х років згідно з роз'ясненнями Міністерства освіти УРСР від 24.11.1956р. №19-2. У порядку патронату в сім'ях могло здійснюватись виховання не лише дітей-сиріт, але і дітей, що тимчасово залишилися без батьківського піклування.

Повну трансформацію проходить обмеження стосовно передачі на патронат хворих дітей. Так, Положенням забороняється "віддавати на патрунування в колгоспи та родини трудящих дітей в стані гострих і хронічних інфекційних захворювань, а також розумово відсталих"[2, с. 181], а у Постанові Ради Міністрів УРСР "Про поліпшення обслуговування психоневрологічно хворих в Українській РСР" від 24 серпня 1954р. №1243 зазначено: "Встановити винагороду за патрунування психічних хворих, які не одержують пенсії, у розмірі 210 крб. на місяць на одного хворого"[2, с. 165].

Діти передавались на патрунування в колгоспи і в родини трудящих. У випадку прийняття дитини на патрунування в колгосп, згідно з ст. 4 Постанови РНК УРСР від 4 грудня 1946р. №2022 "Про поліпшення стану опіки і патрунування дітей-сиріт в УРСР", правління колгоспів повинні були закріпити сиріт за окремими колгоспниками, що виявили бажання взяти дитину, і покласти на них відповідальність, разом із правлінням колгоспу, за виховання і навчання цих дітей. З іншого боку, колгоспам, що мають на патрунуванні значну кількість дітей, дозволялось організовувати колгоспні дитячі будинки відповідно до затвердженого постановою РНК УРСР від 11 квітня 1945р. №559 Положення про колгоспний дитячий будинок. Колгоспи, згідно і Положенням, зобов'язані були приймати на патрунування дітей тільки свого села за постановою виконавчих комітетів сільських і селищних Рад депутатів тру-

дящих [2, с. 182]. Завдання правлінь колгоспів та родин трудящих полягала в тому, щоб "створити потрібні матеріально-побутові умови для життя і навчання, фізичного та інтелектуального розвитку цих дітей, достатньо харчувати їх, забезпечувати одягом, взуттям і шкільним приладдям, слідкувати за їх поведінкою та навчанням і привчати до праці на посильних для них роботах" [2, с. 182]. При передачі дитини органи опіки та піклування одноразово видавали їй одяг та взуття, а особі, що прийняла дитину, виплачувалась щомісячна допомога на її утримання.

Особа, що бере дитину на патронат, користується правами опікуна і несе зобов'язання по вихованню, покладені на опікунів. Для того, щоб патронованій дитині були забезпечені всі умови для виховання, згідно з Положенням, виконавчі комітети місцевих Рад депутатів трудящих разом з відділами народної освіти попередньо перевіряють умови родин трудящих, що приймають дитину на виховання, і оформляють це відповідним актом. За станом патрунування здійснюють систематичний поточний контроль відділи народної освіти, спираючись на постійні комісії по боротьбі з дитячою безпритульністю та бездоглядністю і на громадських інспекторів по боротьбі з дитячою безпритульністю та бездоглядністю.

Після завершення виховання дітей порядком патрунування їх влаштували на самостійне життя: в радгоспи, МТС, колгоспи, на виробництво, в ремісничі та залізничні училища, в школи ФЗН та ін., при переході на самостійне життя кожному патронованому відповідним органом народної освіти надавалася допомога в сумі 200 крб., що виділялася з місцевого бюджету.

Щоквартально до Народного комісаріату освіти УРСР надсилались зведені відомості про кількість патронованих дітей. На даний час систематичне відображення обліку та влаштування дітей і підлітків, улаштованих уперше, та руху дітей і підлітків віком до 17 років включно, що знаходились на вихованні в сім'ях трудящих, збережене у фондах Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України, починаючи з 1953р. На основі розпорядження РНК СРСР від 21.10.1943р. №0092-Р затверджена ЦСУ СРСР 26.08.1953 р. №496 форма РИК №103 - Звіт про влаштування дітей і підлітків, що залишилися без піклування батьків [10, с. 1]. Дані, зафіксовані в звіті за 1953 р., свідчать про те, що протягом певного часу патронат був домінуючою формою виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування в нашій країні. Із 16460 дітей і підлітків, що залишались невлаштованими на початок звітного року, було влаштовано таким чином як показано у таблиці 1.

Таблиця 1

**Улаштування дітей і підлітків, що залишилися у 1953 р.  
без піклування батьків**

<b>У дитячий будинок</b>	<b>У сім'ї трудящих</b>	<b>На роботу та навчання</b>	<b>Залишилися невлаштованими</b>		
	опіка	патронат	усиновлення		
2429	3160	7735	2057	788	291

Характерною рисою цього періоду розвитку сімейних форм виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, є значний рух дітей та підлітків, що залишилися без батьків, виховувались у сім'ях трудящих та в державних закладах. Так, у звіті за 1953 р. є графи (див. табл. 2), що відображають рух дітей у межах різних сімейних форм виховання [10, с. 1].

Таблиця 2

**Рух дітей у межах різних сімейних форм виховання за 1953 р.**

<b>Переведено за рік</b>	<b>Опікуваних</b>	<b>Патронованих</b>	<b>Усиновлених</b>
На опіку	X	1871	4
На патронат	638	X	27
Усиновлено	7	25	X

Як бачимо з таблиці, на опіку та піклування могли бути переведені навіть усиновлені діти. Особливо значна кількість дітей та підлітків були переведені протягом року з патронату на опіку.

З 1954 р. ці графи із звіту виключені, тому простежити динаміку руху дітей та підлітків у межах різних сімейних форм виховання протягом тривалого часу досить складно.

Аналіз указаних звітів за 50-60-ті роки свідчить, що поступово кількість дітей на патронаті зменшувалась. Так, порівняння кількості дітей, що перебували на опіці/піклуванні, патронованих та усиновлених за 15 років з 1953 до 1968 року, доводить, що інститут патронату був домінуючою формою виховання дітей, що залишилися без батьків, на початку 50-х років поступово втрачав свою значимість і до кінця 60-х років був практично ліквідований. У таблиці 3 наведені дані на 1 січня кожного із указаних років [10, с. 1; 12, с. 3; 13, с. 4, 30; 14, с. 2]

Таблиця 3

**Кількість дітей, що перебували на опіці/піклуванні,  
патронованих та усиновлених з 1953 до 1968 р.**

	1953 р.	1958 р.	1963 р.	1968 р.
На опіці/пікл.	20078	14487	9679	8275
Патронованих	85962	28722	4965	2585
Усиновлених	9974	19312	20157	17600

Із середини 50-х років роль інституту патронату в вихованні дітей, що залишилися без батьків, зменшилась через ряд причин:

1. Зняття з обліку з 1956 року патронованих напівсиріт, що перебували на утриманні одного з батьків, про що дають пояснення відповідні обласні відділи освіти. Ще до 1961 році включно в поясненнях деяких областей у числі патронованих, знятих із обліку, вказуються напівсироти, хоча це явище уже не носить масового характеру [11, с. 7, 19, 20, 34]. По причині виключення напівсиріт кількість патронованих у деяких областях зменшилась більше, ніж на половину (див. табл. 4)

Таблиця 4

**Зняття з обліку з 1956 р. патронованих напівсиріт, що перебували на  
утриманні одного з батьків**

Область	Кількість патронованих	Кількість знятих із обліку	Зняті з обліку як напівсироти
Дніпропетровська	2822	1475	1024
Одеська	1813	787	366
Полтавська	1397	437	78
Чернівецька	2262	1142	496

2. Переведення з патронату на опіку/піклування. Це пов'язано з великою спільністю між опікою/піклуванням та патронатом. У статті "Патронат" у "Педагогічній енциклопедії" 1966 року зазначалося, що патронат по суті не відрізняється від опіки/піклування [5, с. 279]. Договір про патронат укладався, як правило, в тих випадках, коли особа, що виявила бажання виховувати дитину, яка залишилась без батьків, не мала достатніх власних засобів для її утримання, а дитина не отримувала пенсії або аліментів. У договорі, як правило, вказувалось, що у випадку, коли дитині буде призначено пенсію або аліменти у розмірі, що перевищує розмір патронатної допомоги, договір припиняється, а вихователь призначається опікуном/піклувальником неповнолітнього.

3. Переведення дітей, що перебували на патронаті, та влаштування тих, що були виявлені та взяті на облік органами опіки та піклування, в школи-інтернати, що почали створюватись з 1956-го року за директивою XX з'їзду КПРС і були проголошені "лабораторією передового досвіду". Особливо активно цей процес відбувався після вказівок Міністерства освіти УРСР "Про влаштування патронованих дітей у школи-інтернати і дитячі будинки протягом 1960-1961 рр" від 30 серпня 1960 р.

4. Підвищення ролі інституту всиновлення, збільшення кількості всиновлень, у тому числі і всиновлення патронованих дітей, вихователі яких не бажали віддавати їх до дитячих будинків та шкіл-інтернатів.

Новий Сімейний кодекс 1969 року не передбачав існування патронату. Вважалось, що завдання виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, може бути виконаним без використання договору патронату. Договори, що були вкладені до вступу в дію кодексу, визнавались дійсними до закінчення терміну їх дії, встановленого в договорі. Нові договори про патронат більше не вкладались.

Оновлення патронату як інституту сімейного законодавства відбулось із прийняттям Сімейного кодексу України 2002 р. Закріплення патронату пояснювалось необхідністю розширення "апробованих практикою форм влаштування дітей, позбавлених батьківського піклування, - усиновлення, опіки та піклування, дитячих будинків сімейного типу, прийомних сімей тощо" [7, с. 227]. І хоча перше Положення про прийомну сім'ю було затверджене Постановою КМУ від 2 березня 1998 року, а Положення про дитячий будинок сімейного типу від 27 квітня 1994 року, ці форми виховання дітей-сиріт не ввійшли до Сімейного кодексу України. Ця ситуація виправлена лише у 2006 році, коли Розділ IV було доповнено главами 20№ - "Прийомна сім'я" та 20 - "Дитячий будинок сімейного типу" згідно із Законом №3497-IV від 23 лютого 2006 р.

Таким чином, інститут патронату проходив різні стадії розвитку, ступінь його пріоритетності залежала від соціальної політики держави. Відновлення інституту патронату відбувалось у той час, коли назрівала необхідність впровадження альтернативних форм виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Найбільшого розповсюдження патронат набував у той час, коли державні заклади не в змозі були забезпечити потреби у вихованні. У випадках, коли держава визначала пріоритетність за державнимикладами, що було закріплено у відповідних нормативно-правових документах, роль і значення патронату знижувались. На даний час в Україні патронат

відновлений після введення в дію нового Сімейного кодексу.

Основним обов'язком осіб, що беруть на патрунування дитину, є її виховання. Для визначення спроможності сім'ї у забезпеченні повноцінних умов для виховання перевірялись умови життя родини до прийняття дитини в сім'ю та систематично під час перебування дитини на патронаті, після чого її влаштували на самостійне життя.

### Література:

1. *Василькова Ю.В., Василькова Т.А.* Социальная педагогика: Учебное пособие. - М.: Издательский центр "Академия", 2000. - 440 с.
2. *Збірник законодавства про охорону материнства і дитинства/* За ред. К.І.Згурської - К.: Радянська школа, 1959. - 448 с.
3. *Картнер Р.* Опіка над дітьми: сім'я і держава. Вивчення інституційної та сімейної форм опіки над дітьми у Центральній і Східній Європі й у країнах колишнього Радянського Союзу: Пер. з англ. - К.: Вид-во "Логос", 2005. - 88 с.
4. *Махлаюк А.В.* Войсковая клиентела в позднереспубликанском и раннеимперском Риме// Вестник древней истории. - 2005. - №3. - С. 36-57.
5. *Педагогическая энциклопедия: В 4-х т./* Под ред. И.А.Каирова, Ф.Н.Петрова - Т.3. - М.: Советская энциклопедия, 1966. - 880 с.
6. *Рясенцев В.А.* Семейное право. - М.: Юридическая литература, 1971. - 296 с.
7. *Сімейне право України: Підручник/* За заг. ред. В.І.Борисової та І.В.Жилінкової. - К.: Юрінком Інтер, 2006. - 264 с.
8. *Створення та соціальний супровід прийомних сімей і дитячих будинків сімейного типу: Навчально-методичний комплекс /* За заг. ред. Г.М.Лактіонової, Ж.В.Петровича. - К.: Науковий світ, 2006. - 270 с.
9. *Український радянський енциклопедичний словник: В 3-х т./* Гол. ред. Ф.С.Бабочев. - Т.2. - К.: Гол. редакція укр. рад. енциклопедії, 1987. - 736 с.
10. *Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (далі - ЦДАВО), ф.166, оп.15, спр.1280, 42 арк.*
11. *ЦДАВО, ф. 166, оп. 15, спр. 1844, 35 арк.*
12. *ЦДАВО, ф. 166, оп. 15, спр. 2062, 34 арк.*
13. *ЦДАВО, ф. 166, оп. 15, спр. 3724, 62 арк.*
14. *ЦДАВО, ф. 166, оп. 15, спр. 6198, 33 арк.*
15. *Янчук О.* Патронатна служба в органах державної влади України// Право України. - 2005. - №2. - С. 67-70.



## **Зарубіжний досвід організації волонтерської роботи у вищих навчальних закладах**

Аналіз зарубіжного досвіду волонтерської роботи (США, Японія, Австрія, Італія, Німеччина, Великобританія, Франція та ін.) засвідчує, що в тій чи іншій формі він є в кожній країні світу, у багатьох він законодавчо зафіксований та має деякі особливості. По-перше, це давня традиція відкриття центрів волонтерів (так, у 1910 році створено систему благодійної допомоги в Японії; у 1973-му році - незалежний центр волонтерів у Великобританії (з 1996 року - Національний центр волонтерської роботи (National Centre for Volunteering)), за допомогою якого в 70-х роках ХХ століття почалося створення національної мережі волонтерських агентств). По-друге, організації волонтерів численні за своєю представленістю в суспільстві й за складом волонтерів (в Австралії функціонує понад 30 місцевих волонтерських агентств; у Великобританії - 500 волонтерських центрів та професійних громад; понад 10 млн японців у тій або іншій формі беруть участь у русі волонтерів; у США - понад 100 млн людей; у Франції - 60 % населення зайняті добровольчою діяльністю; у Німеччині - понад 2 млн осіб; близько 33 % населення Ірландії є волонтерами). По-третє, організації волонтерів активно співпрацюють із соціальними інститутами суспільства (Комітет голів волонтерських організацій і фондів Італії представляє інтереси 2 млн волонтерів перед урядом, парламентом, церквою; у США робота волонтером ураховується при визначенні виробничого стажу так само, як і оплачувана праця. Троє з кожних чотирьох американських громадян регулярно вносять кошти на благодійні цілі, виділяючи щорічно понад 1 000 доларів із родини. На ці особисті внески припадає майже 90 відсотків усіх благодійних внесків. Фонди й ділові корпорації за всієї своєї значимості надають лише 10 % усіх внесків на добродійність. В останній беруть участь люди всіх рівнів доходів, і люди з низькими доходами часто бувають щедрішими, ніж багаті (у Великобританії добровільні помічники співпрацюють з державними структурами соціальної сфери). По-четверте, волонтери залучають до проведення великомасштабних заходів (так, в Олімпійських іграх у м. Сідней 2000 р. взяла участь понад 50 тис. австралійських волонтерів), що засвідчує довіру до волонтерів із боку урядів країн і пошану цього ви-

ду діяльності серед населення). По-п'яте, волонтери надають консультаційні, освітні послуги, підтримують нові організації волонтерів, волонтерський рух тощо.

Аналіз літератури [3; 6; 7; 10; 12; 14 та ін.] дав змогу виділити основні напрями діяльності міжнародних волонтерських об'єднань:

- Альянс європейських волонтерських організацій (Alliance (Alliance of European Voluntary Service), Асоціація волонтерських організацій (AVSO (Association of Voluntary Service)), Координаційний комітет міжнародних волонтерських організацій (CCIVS (Coordinating Committee for International Voluntary Service)) координують діяльність європейських національних волонтерських організацій, короткострокових і довгострокових волонтерських робочих таборів, просуваючи ідеї міжнародного співробітництва, миру та взаєморозуміння й інтереси волонтерства на рівні урядів, соціальних інститутів;

- Федерація ICYE (ICYE (Intemaitional Christian Youth Exchange)) реалізує ідеї глобальної освіти та міжкультурного виховання дітей, людей похилого віку й інвалідів, організує дитячі центри та реалізує екологічні проекти;

- Міжнародна волонтерська організація SCI (Service Civil International) у формі волонтерських антивоєнних проектів, пацифістських семінарів і тренінгів просуває ідеї світу, міжнародного взаєморозуміння та солідарності, соціальної справедливості й захисту навколишнього середовища;

- Міжнародні волонтерські об'єднання UNV (United Nations Volunteers) - організація, що безпосередньо підпорядковується ООН, займається підтримкою стійкого глобального розвитку на планеті шляхом просування ідей добровольчества й мобілізації добровольців для вирішення конкретних практичних завдань з надання допомоги біженцям, ВІЛ-інфікованим, дітям-інвалідам; в галузі дитячої й дорослої освіти, охорони здоров'я, міського розвитку, виборчого права й захисту прав виборців, гендерної рівності й прав жінок тощо, практично у всіх країнах-учасницях ООН;

- Молодіжна міжнародна організація YAP (Youth Action for Peace) просуває ідеї миру й співробітництва між країнами й активно виступає проти військових конфліктів, займається організацією волонтерських антивоєнних проектів, пацифістських семінарів і тренінгів, розробкою методів ненасильницького вирішення військових конфліктів, роботою з біженцями, соціально незахищеними групами, лобіюванням антивоєнних і миротворчих ідей серед політичних партій й організацій;

- Християнський дитячий фонд (ХДФ) (Christian Children's Fund (CCF) сприяє поліпшенню становища дітей та молоді у світі шляхом розробки та ре-

алізації програм, надання соціальних послуг, навчання спеціалістів та волонтерів соціальної роботи, розвитку міжнародного співробітництва в партнерстві з державними та недержавними структурами [7, с. 24];

- Українська Асоціація соціальних педагогів та спеціалістів із соціальної роботи (УАСПССР) - самодіяльна, благодійна громадська організація, діяльність якої здійснюється на засадах розвитку соціальних ініціатив, самоврядування, гласності, добровільності членства та участі в її справах. Основними завданнями діяльності Асоціації є консолідація зусиль у становленні та розвитку соціальної педагогіки й соціальної роботи в Україні; підтримка зацікавлених організацій та фізичних осіб у покращенні соціальних та економічних умов життя, у розвитку творчого потенціалу людей, формування особистості, яка може діяти самостійно, ініціативно, відповідально; організація діяльності соціальних педагогів та спеціалістів з надання допомоги громадянам і групам, котрі мають труднощі соціалізації, адаптації та соціальної реабілітації; сприяння підвищенню професійного рівня та становленню соціального статусу соціальних педагогів та соціальних працівників, захисту їхніх професійних інтересів, створення сприятливих умов роботи, здійснення контролю за виконанням етичних норм. Із 1994 року є повноправним членом Міжнародної Федерації соціальних працівників (IFSW) [12, с. 308];

- Волонтерська служба за місцем проживання (Community Service Volunteers (CSV)) (Великобританія) надає молодим людям від 16 до 35 років можливість зайнятися волонтерською діяльністю в таких сферах, як соціальна робота, освіта, охорона навколишнього середовища, засоби масової інформації й волонтерські ініновації. Щорічно завдяки CSV понад 63 000 молодих людей беруть активну участь у громадському житті;

- Національна асоціація волонтерських агентств (National Association of Volunteer Bureaux (NAVVB)) (Великобританія), яку називають "біржею праці волонтерів", виступає як ряд контактних бюро для людей, які хочуть працювати добровільно; головним завданням волонтерських агентств є консультації, навчання й направлення людей в організації, де потрібна їхня допомога.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури виділено основні форми волонтерської роботи за рубежом [3; 6; 7; 10; 12; 14], а саме:

- обслуговування (традиційна форма допомоги одній людині іншій, яка надає особисту підтримку - допомога під час покупок, дружні відвідування, обмін досвідом тощо);

- боротьба за зміни й захист громадянських прав (спрямовані на зміну функціонування установ, захист, розширення прав громадян);

- суспільно корисна робота волонтерів, пов'язана із функціонуванням державних установ (поширення інформації, оцінювання державних програм та їх виконання);

- керівна діяльність волонтерів, котрі є членами рад директорів та інших органів громадських організацій, що відповідають за вироблення їхньої програмної лінії;

- самодопомога (поліпшення стану кварталу або мікрорайону й участь у групах самодопомоги);

- збір фінансових засобів та пожертвувань.

Підбиваючи підсумки стислого аналізу зарубіжних досліджень, ми повинні визнати, що теорія і практика волонтерської роботи в Західній Європі та США мають вищий офіційний статус і більший практичний досвід, ніж в Україні. Зазначимо: волонтерська робота за рубежом, спрямована на підвищення добробуту суспільства, має свої напрями й форми роботи, які доцільно практично реалізовувати у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності.

Природно, що й фонд наукових та інформаційних знань у цьому напрямку набагато більший. Звичайно, далеко не всі їхні напрацювання можуть бути застосовні в нас через значні розбіжності в соціально-економічному рівні. Разом із тим, взаємозбагачення ідеями й досвідом організації волонтерської роботи - важливий чинник її розвитку в Україні. Вагомим для нашого дослідження є аналіз досвіду організації волонтерської роботи у зарубіжних вищих навчальних закладах [1; 2; 4; 5; 8; 11; 13].

Так, у зарубіжній системі соціальної освіти (США, Австрія, ФРН, Швейцарія) передбачено співробітництво ВНЗ із громадськими організаціями, до діяльності яких залучають студентів. На базі вищих навчальних закладів організують волонтерські центри й реалізують студентські волонтерські програми, спрямовані на вирішення соціальних проблем конкретного співтовариства, проблеми забезпечення зайнятості молоді, яка засвоює етику служіння людям й розвиває основи громадянськості тощо [1; 2; 4; 8; 11; 13]. Студентські організації, почесні товариства, братства й жіночі клуби спонукають або зобов'язують юнаків і дівчат здійснювати роботу з благоустрою того населеного пункту, де знаходиться навчальний заклад.

Так, у 1985 році групою президентів коледжів і університетів США сформовано національний "Пакт студентських містечок" - асоціацію, яка займається громадською роботою на базі студентських містечок, організовує колоквіуми й інститути підвищення кваліфікації викладачів, ініціює проекти з конкрет-

них видів громадської роботи (наставництво, співробітництво між студентським містечком і місцевим населенням тощо). "Ліга взаємодії між студентськими містечками і громадськістю" для активізації громадської діяльності студентів, залучає їх до практичної роботи, участі в національних конференціях, семінарах, обміні інформацією, реалізації програм лідерства для підготовки й підтримки координаторів у студентських містечках.

Вагомим є досвід Австрії, де активно функціонує спеціальна школа підготовки керівників дозвіллевими центрами молоді. Школа співпрацює з молодіжними громадськими організаціями, представники яких входять до контролюючого органу школи, що впливає на вироблення змісту і форм навчання [2]. Основна її мета: розвиток у майбутніх соціальних працівників культури публічного обговорення суспільно значущих проблем, здібностей вільно мислити, критично осмислити свої знання, переконання, формування уміння розуміти інші погляди, переконливо викладати власні погляди в публічному виступі, бути психологічно стійким.

В університеті Північного Мічигану діє програма "Товариство студентських лідерів" (The Student Leader Fellowship Program at Northern Michigan University), мета якої - розвиток компетентних студентів - лідерів із високим рівнем сформованості етичних уявлень, орієнтованих на допомогу співтовариству, територіальній громаді. Для розв'язання цих завдань студенти вивчають такі питання, як: "Турбота про членів своєї групи", "Поради з публічного виступу" тощо [14].

У державному університеті Болла (Штат Індіана, м. Мансі) впроваджено програму "Мистецтво лідерства" (The Excellence in Leadership), спрямовану на формування в студентів умінь суспільного лідера, що припускають розвиток впевненості в собі, соціальної активності, спрямованості особистості на реалізацію волонтерської роботи [10].

У Великобританії (графство Стаффордшир) створено Загальнонаціональну організацію з навчання спеціалістів, які працюють з молоддю, метою якої є набуття знань стосовно особливостей волонтерської роботи, оволодіння теорією міжособистісного спілкування; формування уміння створювати і підтримувати міжособистісні відносини, працювати в команді, розвиток організаційських і аналітичних здібностей; прагнення постійно удосконалювати знання і навички професійної діяльності [10].

У Франції, Швейцарії як перспективний напрямок професійної діяльності соціальних працівників виділено соціально-культурний. У зв'язку з цим увага акцентована на підготовку фахівців - аніматорів у сфері соціальної роботи.

Під "анімацією" розуміють свідому партнерську діяльність, спрямовану на розвиток і зміну соціального спілкування людей, суспільних структур й удосконалювання умов для дій окремих індивідів і соціальних груп з метою більш повної реалізації ресурсів людини. Її можна розглядати і як технологію, "супровідну професію", що використовується у процесі навчання творчих предметів (драма, музика, танці та ін.) й дозволяє аніматорам активно залучати молодь до культурного і соціального життя суспільства [1; 5; 8].

Характеризуючи особливості професійної підготовки студентів до здійснення соціальної роботи, Ф. Шервиш [13, с. 285] (США) відзначає, що "навчання відбувається на студентському та аспірантському рівнях вищої освіти. Згідно з цим, мета навчального плану на студентському рівні - підготувати студента для переходу на наступний рівень в отриманні професії. Ці студенти мають можливість проходити практику в агентствах та різноманітних організаціях, виконуючи завдання як практикант або волонтер, і знаходиться під наглядом досвідчених практиків". У підготовці майбутніх соціальних працівників/соціальних педагогів у США, на думку Ф. Шервиша [13, с. 284-286], увагу акцентовано на оволодінні знаннями, що належать до групових процесів, формуванні вмінь лідирувати в групі, здійснювати безпосередню допомогу в роботі, функціонувати у якості учасника міждисциплінарної гри та визначати умови взаємодії всередині системи та між системами. Вагома роль відведена тренінгам, які реалізуються за такими напрямками: поведінка людини в соціальному оточенні, соціальна політика, теорія і практика професії, дослідження, цінності і етика, поле практики.

Певний досвід накопичено у Кобленці (ФРН). Так, на факультеті соціальної педагогіки для студентів, що беруть участь у волонтерських програмах і міжнародних проектах, впроваджено навчальний курс "Виховання в дусі європейської спільноти" (European Community Education Studie - Європа - COMES). Основною метою визначено: оволодіння студентами новими спеціальними знаннями з організації спільної, добровільної діяльності, міжнаціональних та міжкультурних проблем; формування умінь та навичок соціально-педагогічної роботи на міжнародному рівні, в галузі вивчення міжнаціональних та міжкультурних проблем. Особлива роль відведена "розвитку мобільності студентів, підготовки їх до здійснення майбутньої професійної діяльності з використанням мінімум двох різних мов" [8, с. 305].

Характерною рисою підготовки соціальних працівників у Швейцарії є те, що студентами шкіл соціальної роботи стають люди більш старшого віку (бі-

ля 60% - старше 30 років, біля 17% - старше 40 років; лише 10% у віці від 21 до 25 років) - особистісно зрілі та вмотивовані до навчання люди, що мають досвід волонтерської або благодійної роботи (не менше одного року, а на деякі спеціальності - й два). Усе це пов'язано, на думку І. Валліманна, із зростанням престижності професії соціального працівника/соціального педагога за умови європейської інтеграції [1, с. 289-290].

Розкриваючи особливості підготовки студентів університетів Австрії, які оволодівають професією соціального працівника/соціального педагога, до добровільної діяльності, Г. Вільфінг [2] вказує, що ефективним способом набуття фахових якостей та вмій є педагогічна волонтерська робота, представлена практичною роботою у якості вожатих ("молодіжних лідерів") протягом трьох-шести років навчання, яка передує фаховій діяльності. Ці студенти-волонтери "можуть привнести в роботу високе почуття суспільного ентузіазму, інтелект та свіжий погляд, можуть на практиці вивчити деякі методи роботи з молоддю, підходи до вирішення специфічних молодіжних проблем" [2, с. 300-301]. Проведення практичної роботи має здійснюватися під керівництвом та контролем досвідченого працівника молодіжної служби, який планує педагогічну волонтерську роботу так, щоб можна було набути власний досвід мінімум у двох видах діяльності; одержати можливість виявити почуття відповідальності й продемонструвати можливості деяких найбільш поширених видів клубної роботи (постановка вистави, музика, фізична культура, мистецтво, виробі). Студентам надана можливість розвивати будь-який талант, який став би у нагоді для здійснення клубної діяльності. Відзначено, що волонтерами цього профілю можуть бути також випускники вищих навчальних закладів та "штатні вожаті" з числа професійних учителів, що працюють у молодіжних службах та в об'єднанні центрів.

Значна увага у підготовці майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності засобами волонтерської роботи приділена впровадженню сучасних технологій навчання. Так, дослідниками зарубіжного досвіду організації волонтерської роботи (Франція, США, Данія, Великобританія [1; 4]) виявлено, що однією з найоптимальніших технологій навчання є навчання ровесників ровесниками (Peer education), тобто передача достовірної соціально-значущої інформації підростаючому поколінню через спілкування на рівних з метою позитивного самовдосконалення особистості. Аналогічний досвід існує і в Україні [12]. Ми переконані, що дані технології можна ефективно використовувати в комунікативній, культурно-дозвілєвій, науково-дослідній, проєктній діяльності студентів-волонтерів, при розробці змістового компо-

нента програм їхньої професійної підготовки.

Отже, професійна підготовка за рубежом має ряд відмітних рис: носить характер "супроводу професії" (симбіоз теоретичної підготовки і професійної діяльності); здійснюється в освітніх установах із залученням до процесу навчання ресурсів громадських організацій; поряд із традиційними, акцентує увагу на використанні додаткових програм підготовки до професійної діяльності майбутніх фахівців; як пріоритетні виділено соціально-педагогічний (волонтерський), комунікативний, соціально-культурний, науково-дослідний напрями підготовки.

### **Література:**

1. *Валлимани И.* Специфика подготовки социальных работников в Швейцарии // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт / Отв. ред. Т. Ф. Яркіна, В. Г. Бочарова: В 2-х т. Т. 2 - М.; Тула: АСОПиР РФ, 1993. - С. 287-295.

2. *Вилфинг Г.* Соображения по набору, обучению и обязанностям социальных педагогов // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт / Отв. ред. Т. Ф. Яркіна, В. Г. Бочарова: В 2-х т. Т. 2. - М.: Тула: АСОПиР РФ, 1993. - С. 295-303.

3. *Возьмемся за руки, друзья.* Опыт работы волонтерских групп в Беларуси. - Минск: Харвест. - 2000. - 20 с.

4. *Вул Б.* Программы социальной помощи в американской общине педагога // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт / Отв. ред. Т. Ф. Яркіна, В. Г. Бочарова: В 2-х т. Т.1. - М.; Тула: АСОПиР РФ, 1993. - С. 194-200.

5. *Гурье Л.И.* Система подготовки социальных работников во Франции // Обучение социальной работе: состояние и перспективы: Материалы Международ. конгр. шк. соц. работы / Под ред. В. Г. Бочаровой. - М., 1997. - С. 104-115.

6. *Довідник з фандрейзингу 2006* / За ред. М. Гопкало, І. Шевченко. - К.: БФ "Творч. центр Каунтерпарт", 2006. - 164 с.

7. *Завериго Н.В.* Міжнародні організації у соціальній сфері // Практ. психол. та соц. робота. - 2001. - № 4. - С. 23-25.

8. *Зайбель Ф., Фильцингер О., Геринг Д., Вингендорф К.-Х.* Подготовка специалистов для воспитания в духе европейской общности // Теория и практика соц. работы: отечеств. и зарубеж. опыт / Отв. ред. Т.Ф. Яркіна, В. Г. Бочарова: В 2-х т. Т. 2 - М.; Тула: АСОПиР РФ, 1993. - С. 303-312.



9. *Лау С.К.* Ценности социальной работы: приверженность профессии и подготовка / Обучение социальной работе: состояние и перспективы: Материалы Междунар. конгр. шк. соц. работы / Отв. ред. В. Г. Бочарова. - М., 1997. - С. 62-65.
10. *Лях Т.Л.* Историчні засади соціально-педагогічної діяльності волонтерів за кордоном // Волонтерство як ресурс соц. роботи у громаді: Зб. ст. - К.: Християн. дит. фонд, 2006. - С. 61-70.
11. *Норлани Э.* Проблемы этики, морали и гуманизма в практической деятельности социальных работников / Обучение социальной работе: состояние и перспективы: Материалы Междунар. конгр. шк. соц. работы / Отв. ред. В. Г. Бочарова. - М., 1997. - С. 71-81.
12. *Соціальна педагогіка: мала енциклопедія* / За заг. ред. проф. І. Д. Звереві. - К.: Центр учб. літ-ри, 2008. - 336 с.
13. *Шервиш Ф.Г.* Обучение и практика социальной работы в США // Теория и практика соц. работы: отечеств. и зарубеж. опыт / Отв. ред. Т. Ф. Яркина, В. Г. Бочарова. В 2-х т. Т. 1 - М.: Тула: АСОПиР РФ, 1993. - С. 279-286.
14. *Conway L.* Working with Volunteerers: Support. - London, 1994. - 32 p.

## **Шляхи реалізації теорії виховання естетичної культури старшокласників у практиці середніх спеціалізованих шкіл мистецтв Великої Британії**

Основна особливість процесу виховання естетичної культури у старшокласників середніх спеціалізованих шкіл мистецтв Великої Британії полягає в його системності та комплексності, а також у спрямованості на створення необхідних умов для реалізації творчого потенціалу кожної дитини. Для успішної реалізації завдань у вихованні естетичної культури педагоги Великої Британії використовують широкий спектр різноманітних форм і методів (як у навчальний, так і позаурочний час), які набули поширення у британських середніх спеціалізованих школах мистецтв. Як і в Україні, основною формою навчальних занять у школі є урок, де учні опановують передбачені шкільними програмами знання, вміння і навички у галузі мистецтва.

Мета даної статті полягає у висвітленні основних шляхів реалізації теорії виховання естетичної культури у старшокласників у практиці середніх спеціалізованих шкіл мистецтв з профілем спеціалізації "Виконавчі мистецтва" у Великій Британії.

В основу навчально-виховного процесу в середніх спеціалізованих школах мистецтв Великої Британії покладено дисциплінарний підхід, який передбачає гуманізацію загальної профільної освіти через зміст навчальних предметів. Незалежно від обраного мистецького профілю, у цих школах викладається предмет "Мистецтво" (Arts), який є інтегральною складовою навчально-виховного процесу та базується на образотворчому мистецтві. У ході вивчення цієї дисципліни учні одночасно ознайомлюються з основними концепціями, а саме: естетичною (вивчення природи мистецтва, його ролі у досвіді людини); критично-оцінювальною (опис, інтерпретація й оцінка творів мистецтва); історичною (осмислення творів мистецтва в культурно-історичному контексті) [6].

Дисциплінарний підхід забезпечує широкі можливості для творчої самореалізації особистості вихованця, гармонізації інтелектуальних і емоційних сил учнів, а також сприяє вихованню у них естетичної культури. Мета вивчення дисципліни "Мистецтво" полягає у розвитку уяви учнів та їх творчих навичок

через візуальний, тактичний і чуттєвий досвіди, а також в осмисленні засобів художньо-образного відображення в мистецтві основних сфер життєдіяльності людини. Курс вивчення зазначеного предмету ставить за мету виховання особистості, яка б отримувала радість від процесу своєї діяльності, застосовувала б нові методи та способи в професійній сфері в майбутньому. На заняттях з предмету "Мистецтво" (Arts), які мають теоретично-практичний характер, учні опановують такі різновиди техніки живопису, як олійний розпис, тампера, акварель, пастель тощо за наступною тематикою: пейзаж (масляні фарби, акварель, ескіз, колаж); японське мистецтво (олійний розпис, каліграфія, копіювання(printmaking)); мистецтво аборигенів (батик - найпоширеніший вид розпису тканини воском і фарбами); малювання предметів; африканське мистецтво (кругла скульптура - тривимірний об'ємний витвір і рельєф, який, у свою чергу поділяють на барельєф - плескате зображення, що ледве виступає над площиною, та горельєф - скульптурне зображення, яке на половину свого об'єму знаходиться над поверхнею); портретний живопис.

Домашнє завдання, що нерозривно пов'язане з темою уроку, учні завжди отримують на останньому занятті тижня.

Розвинений на естетичній основі творчий потенціал виступає універсальним засобом самоствердження особистості. У ході занять з цієї дисципліни учнів залучають до вираження власних ідей, почуттів і суджень щодо результатів виконаної ними практичної роботи, значення їх діяльності, розвиваючи при цьому в учнів практичні, технічні, критичні навички й уміння приймати естетичні та практичні рішення, що сприяє естетизації життєвого простору в усіх сферах їх життєдіяльності. Поряд з набуттям навичок практичної художньої діяльності у старшокласників виховується естетична культура - здатність сприймати й аналізувати естетичні явища в мистецтві: важливим і дієвим є знайомство учнів з оригінальними творами митців, яке реалізується під час занять, що безпосередньо проводяться в музеях, художніх галереях і майстернях місцевих художників. У творчих майстернях під керівництвом досвідчених педагогів, які мають мистецьку освіту та діячів мистецтв, учні британських спеціалізованих шкіл мистецтв досліджують ідеї, покладені в основу творів мистецтв, та їх зміст, вивчають роль і функції мистецтв різних культур у різні епохи. Старшокласники засвоюють культуру почуттів і спілкування, виховують їх гуманістичну позицію, здатність відкрито сприймати світ, радіти життю у всіх його проявах.

У ході вивчення предмету "Мистецтво" (Arts), беручи до уваги його специфіку та безмежні можливості, відбувається залучення учнів до загальнолюд-

ських цінностей через сферу художнього й естетичного спілкування, що, в свою чергу, стає найдієвішим механізмом переводу цих цінностей у цінності кожної дитини. Увага приділяється творчому розвитку особистості учня на основі використання різновидів творчої діяльності під керівництвом діячів мистецтв та синтезу різних видів мистецтва. У змісті дисципліни "Мистецтво" домінуюча роль належить активній художній діяльності та творчому самовираженню учнів у сфері мистецтва. Таким чином виникає можливість досягнення духовної гармонії особистості з оточуючим естетичним середовищем, що дає їй радість буття й особистісний психологічний комфорт.

Виховуючи творчу суспільно - активну особистість, британські педагоги виховують почуття відповідальності в учнів. У середніх спеціалізованих школах мистецтв Великої Британії користуються популярністю оригінальні художньо-естетичні проекти одного дня (one-day Art Workshops), коли протягом всього навчального дня старшокласники займаються в творчих художніх майстернях з учнями місцевих початкових шкіл, виконуючи певні практичні завдання: створюють колективні картини на задані теми або виготовляють ляльки, декорації, костюми для вистав тощо.

Разом з дисципліною "Мистецтво" (Arts) і спеціальними дисциплінами (залежно від профілю спеціалізації школи) старшокласники (10, 11 роки навчання - KS4) середніх спеціалізованих шкіл мистецтв вивчають наступні обов'язкові предмети (Core Subjects): англійська мова (English), математика (Maths), природничі науки (Science), життєдіяльність у всіх сферах суспільства (CNE - Citizenship, Health, Sex, Relationship and Careers Education), фізична культура (Physical Education).

Учні 10, 11 років навчання (KS4) середніх спеціалізованих шкіл мистецтв Великої Британії з напрямом спеціалізації "Виконавчі мистецтва" вивчають такі спеціальні предмети, як драма (Drama), хореографія (Dance), музика (Music). Метою вивчення курсу "Драма" є: навчити учнів працювати та взаємодіяти в колективі, творчо вирішуючи проблеми, проявляючи ініціативу і впевнено співпрацюючи один з одним, бути толерантним, с повагою ставитися до почуттів інших; сформувати у них здатність працювати без перерви не обмежений період часу, сконцентрувавшись на кінцевому результаті, що, в свою чергу, веде до самодисципліни; формувати виконавчі вміння та вміння презентації. Також вивчення цього предмету ставить за мету сформувати в учнів старших класів уміння досліджувати ідеї через мовлення, рух, гру на сцені (перед аудиторією), виконуючи різнопланові ролі у різних ситуаціях, і навчити оцінювати п'єси, написані іншими людьми, та створювати власні.

Розвиваючи свої імпровізаційні й акторські вміння, учні разом з тим детально вивчають складові п'єси, механізм (процес) її написання (творення) та різноманітні шляхи її постановки на сцені [2].

Курс вивчення драми складається з трьох взаємопов'язаних частин (етапів). На першому етапі учні вчать виражати прояви різноманітних емоцій, почуттів, досліджуючи експресивні можливості людського тіла, й ознайомлюються з пантомімою (образною, професійною та драматичною). Образна пантоміма передбачає відтворення різних станів людини за допомогою експресивних рухів, яка іноді супроводжується послідовними інструкціями викладача, що допомагає учням виразніше передати внутрішні переживання своїх героїв за допомогою жестів і міміки. Професійна пантоміма полягає у зображенні представників різних професійних сфер, а саме у відтворенні рухів, які є типовими для представників різних професій. Драматична пантоміма полягає в інсценізації цілих історій з попереднім виконанням вправ підготовчого характеру на перевтілення.

Протягом другого етапу учні вивчають механізм написання п'єси драматургом: шляхи реалізації його творчого задуму щодо теми, постановки проблем і враження, яке п'єса може справити на глядача, тобто механізм її впливу на емоційно-чуттєву сферу глядацької аудиторії.

Третій технічний етап полягає власне у грі на сцені. Участь у сценічному дійстві має непересічне значення для становлення особистості старшокласника завдяки колективно-діалогічній природі акторської гри, є засобом естетичного впливу на особистість у контексті виховання у неї естетичної культури. На цьому етапі учні засвоюють (вивчають) техніку гри на сцені, виконуючи п'єси драматургів різних історичних епох та п'єси, написані власноруч, самостійно здійснюючи постановку, керуючи освітленням, звуком, декораціями, костюмами та гримом. Цей етап передбачає залучення учнів до імпровізаційної драматизації, яка передбачає інсценізацію певної ситуації без попереднього обговорення її подальшого розвитку [2]. Тобто імпровізаційна драматизація проводиться без попереднього складеного сценарію. Імпровізаційні вміння, які при цьому демонструють учні, включають здатність негайно реагувати на зміни в поведінці партнера та створювати відповідний ситуації образ. Досвід відомого британського педагога та режисера П.Брука (Brook P.), який звертається до імпровізації у пошуках універсальної театральної мови, використовують у своїй діяльності викладачі середніх спеціалізованих шкіл мистецтв. П.Брук розглядає імпровізацію як один із способів створення ансамблю виконавців, спосіб відійти від "неживого театру", тобто можливість отри-

мати акторську свободу. Дослідник пов'язує з імпровізацією пошуки загальних принципів невербальної мови для акторів різних національностей (що є досить актуальним у полікультурному середовищі сьогодення), мови, яка поєднує усі сценічні елементи - звук, жести, чітко виражений взаємозв'язок акторів на сцені [1].

Імпровізація є основним художнім прийомом і у такому типі дійства, як хеппенінг. Старшокласників вчать хеппенінгу, який є низкою послідовних подій або дій, завжди неочікуваних для глядачів. Мета хеппенінгу полягає у залученні публіки до дійства, у провокації неочікуваних підсвідомих реакцій, у розвитку невимушеного сприйняття. На думку британських педагогів і режисерів Д.Ходсона (Hodson J.) і Е.Річардса (Richards E.), усі види імпровізації, в певній мірі, є хеппенінгом у тому сенсі, що ніхто з учасників до кінця не впевнений у тому, що має статися. Основний смисл хеппенінгу - співучасть публіки у дійстві (грі). А його результативність пов'язана зі змістом подій, що пропонуються аудиторії, та їх творчим задумом [3, с. 24-25].

Британський педагог і дослідник імпровізації К.Джонстон (Johnstone K.) для посилення ефекту роботи над розвитком неупередженості (природності) уяви актора, який імпровізує, пропонує дотримуватися таких принципів: по-перше, не намагатися бути оригінальним і не блокувати цим роботу своєї уяви (тобто довіряти їй) та, по-друге, зняти з себе всю відповідальність за результати роботи уяви (установка на послаблення контролю та критичного початку) [4, с. 204 - 207].

Ураховуючи вивчення предмету "Драма" передбачено два види домашніх завдань: практичні та письмові. До практичних домашніх завдань, які становлять більшу частину та є обов'язковими складовими портфоліо кожного учня, відносять наступні завдання, а саме: вивчити слова для певної ролі, скласти слова для певних персонажів п'єси, відвідати репетицію постановки своїх товаришів (з наступним її аналізом) або провести репетицію зі своєю творчою групою тощо [5, 574-584].

Письмові домашні завдання включають написання рецензій на п'єси різних жанрів, написання опису певного заняття драми з зазначенням використаних на ньому умінь драматизації, пояснюючи доцільність їх використання в залежності від цілей уроку.

Для успішної реалізації завдань щодо виховання у старшокласників естетичної культури педагоги Великої Британії використовують наступні форми позаурочної роботи:

- конкурси (виставки творчих робіт учнів, діяльності танцювальних і му-

зичних гуртків, театралізація);

- участь у конкурсах, фестивалях, які проводять Рада мистецтва (Council for Arts), Рада освіти з хореографії (Council for Dance Education and Training), Національний ресурсний центр з хореографії (National Recourse Centre for Dance) Великої Британії;

- театральні проекти викладачів (сумісні проекти викладачів і учнів);

- шоу талантів;

- міжшкільні (та міжнародні) обміни;

- позашкільні гуртки, об'єднання за інтересами, клуби, пересувні виставки ;

- екскурсії до музеїв, галерей, творчих майстерень митців тощо.

Наведемо декілька цікавих, на наш погляд, прикладів щодо позаурочних форм роботи у середніх спеціалізованих школах мистецтв Великої Британії. Так під час проведення Всесвітнього дня книги однією з частин святкування у середній школі Егелскліф (Egglescliffe School), профілем спеціалізації якої є виконавчі мистецтва (Performing Arts - drama and theatre skills), було проведення конкурсу на кращі розмальовані двері класу за тематикою будь-якої книги.

Цікавим є досвід зазначеної вище школи щодо створення інтерактивного компакт диску із записом п'єси Шекспіра "Much Ado about Nothing" ("Суєта суєт"). До роботи над диском були залучені два викладачі школи та п'ять учнів старших класів. Готові диски із записом були відправлені у школи країни на 21 день апробації, а потім представлені на виставці освіти у Лондоні як навчальний матеріал.

Кожного року на Різдво у школі Марка Резерфорда (Mark Rutherford School) відбувається грандіозне дійство - вистава-шоу талантів, до підготовки якої залучені майже усі учні: вони самостійно працюють над постановкою, декораціями, освітленням тощо. На демонстрацію вистави обов'язково запрошують батьків та інших родичів. Уся педагогічна діяльність у середніх спеціалізованих школах мистецтв сприяє сімейно-родинному аматорству: батьки беруть активну участь у різноманітних постановках своїх дітей і родинних концертах. Окремо учні готують на Різдво ще одну виставу для людей похилого віку своєї громади за тематикою, яка цікавить саме цю вікову групу.

У школі Марка Резерфорда до позакласної діяльності учнів залучені також працівники бібліотеки. Разом з учнями вони створюють комікси, проводять засідання клубу з кваліфікованими радниками у питаннях вибору майбутньої професії (Careers Club).

Отже, зазначене вище дає нам підстави зробити висновок, що виховання ес-

етичної культури як системного утворення у старшокласників середніх спеціалізованих шкіл мистецтв Великої Британії з профілем спеціалізації "Виконавчі мистецтва" відбувається у навчально-виховному процесі як в класній, так і в позакласній діяльності через включення учнів у сценічну творчість, набуття ними знань про театр, досвіду сприймання та аналізу-інтерпретації творів. Усе це, у свою чергу, передбачає загальний духовний розвиток особистості на основі театральної діяльності з набуттям власне акторських навичок як основи театральньо-сценічної творчості, її поліхудожній розвиток, який базується на комплексі художніх здібностей - музичних, хореографічних (пластичних), літературних, образотворчих (цей напрям вирішує базова інтегрована дисципліна "Мистецтво").

Перспективою подальшого дослідження цієї проблеми є доцільність вивчення процесу виховання естетичної культури у старшокласників середніх спеціалізованих шкіл мистецтв Великої Британії з профілями спеціалізації "Візуальні мистецтва" та "Медіа мистецтва", досвід яких може сприяти ефективності навчально-виховного процесу в середніх загальноосвітніх закладах України.

#### **Література:**

1. *Brook P.* There are no secrets. Thoughts on Acting and Theatre. - Methuen Drama, Great Britain, 1993. - 119 p.
2. *Heathcote, Dorothy, and Gavin Bolton.* Drama for Learning. - Dorothy Heinemann, 1995.- 105 p.
3. *Hodson J. and Richards E.* Improvisation. - Eyre Methuen Ltd, London, 1974. - PP. 24-25.
4. *Johnstone K.* Impro: Improvisation and the Theatre. New York, Theatre Arts Books, 1979. - PP. 204 -207.
5. *McMaster, Jennifer Catney.* "Doing Literature: Using drama to build literacy" // The Reading Teacher, 51. - April 1988. - PP. 574-584.
6. *Taylor, Philip.* The Drama Classroom: Action, Reflection, Transformation.- London: Routledge Falmer, 2001. - 160 p.



**Колосовська В.О.**  
*м. Горлівка*

## **Діяльність неурядових екологоосвітніх організацій у професійній підготовці вчителя середньої школи (на досвіді США)**

Ефективне досягнення мети екологічної освіти учнівської молоді, яка полягає у формуванні екологічної культури особистості, значною мірою залежить від професійної готовності вчителя до її здійснення. На глобальну значущість цієї проблеми вказувалось на спеціально організованих міжнародних форумах з екологічної освіти, які проходили під егідою ЮНЕСКО [1]. Всесвітній план дій у галузі екологічної освіти "Белградська хартія" актуалізував увагу на розв'язанні проблеми підготовки і підвищення кваліфікації вчителів у галузі охорони довкілля. На актуальність фахової підготовки вчителя наголошується у матеріалах Тбіліської міжурядової конференції з екологічної освіти (Тбілісі, СРСР, 1977 р.), Московського міжнародного конгресу з освіти з підготовки кадрів у галузі навколишнього середовища (Москва, СРСР, 1987 р.). Бразильської міжнародної конференції зі сталого розвитку (Ріо-де-Жанейро, Бразилія, 1992 р.). Професійна компетенція вчителя у галузі екологічної освіти забезпечує якісне вирішення навчально-виховних завдань з формування екологічної компетенції учнів середньої школи. з наукової та практичної точок зору у даному напрямі є досвід такої економічно розвиненої країни, як США.

Аналіз основних досліджень і публікацій показав, що проблемі професійної підготовки вчителя з формування екологічної компетенції учнів приділяли увагу вчені Ч. Андерсен, Дж. Ліберман, Д.Сіммонс (США), Дж.Бейнз (Великобританія), О.Сластеніна, І.Зверев, З.Плечова, С.Глазачов (Росія), М.Бойчева (Болгарія), Н.Пустовіт, Г.Тарасенко, С.Совгіра, Г.Марочко, О.Сідельковський, В.Червонецький (Україна) та ін.

Метою статті є аналіз й узагальнення інформації щодо діяльності неурядових екологоосвітніх організацій в США у галузі професійної підготовки вчителя середньої школи до формування екологічної компетенції учнів.

Організація системи екологічної освіти в США містить два основні види: формальну й неформальну освіту. У країні існують численні організації та установи, які започатковують програми з екологічної освіти і надають освітні послуги: державні органи управління, неурядові організації, освітні заклади, бізнесові й промислові структури, благодійні фонди тощо [4, с. 1].

Участь вчених і науковців США у міжнародних конференціях і форумах стало поштовхом для започаткування організацій, діяльність яких пов'язана з екологічною освітою. Цю ініціативу було підтримано як з боку федерального уряду, так і з боку неурядових організацій. Друга половина ХХ ст. пов'язана із заснуванням таких організацій, які фінансуються з боку уряду, як Національний парк "Гваделупські гори" (штат Техас, 1972 р.), Інститут проблем моря й берегових зон Університету Рутгера (штат Нью-Джерсі, 1989 р.), Коледж з навколишнього середовища й охорони лісів Університету штату Нью-Йорк (штат Нью-Йорк, 1976 р.) та ін. Також діють еколоогоосвітні організації для вчителів старшої середньої школи (К-4-12) приватного сектору освіти: Навчальний центр "Ціспус" (Вашингтон, 1981 р.), Центр з екологічної освіти "Пайн Джоуг" (штат Флорида, 1960 р.), Центр з екологічної освіти "Поконо" (штат Пенсільванія, 1972 р.) та ін. Неурядові організації стали ініціаторами у створенні Інституту досліджень екосистем (штат Нью-Йорк, 1983 р.), Академії технологій досліджень моря (Майамі, 1991 р.), Північноамериканської асоціації з екологічної освіти (штат Огайо, 1974 р.). Треба відмітити, що поряд з цими організаціями продовжують діяльність установи з охорони навколишнього природного середовища, які спрямовують свої зусилля на вирішення проблеми підготовки вчителів у галузі екологічної компетентності: Бюро парків Пенсільванського відділення природних ресурсів (штат Пенсільванія, 1893 р.), Міссурійський ботанічний сад (штат Нью-Джерсі, 1949 р.), Науковий центр досліджень моря Університету штату Нью-Йорк (штат Нью-Йорк, 1968 р.).

У сфері вищої освіти працюють Відділення природних ресурсів й екологічного менеджменту Університету Болл (штат Індіана, 1970 р.), Американське товариство природничих наук (штат Нью-Йорк, 1908 р.), Інститут технологій штату Флорида (штат Флорида, 1992 р.), Навчальний центр з навколишнього середовища Університету Мюррей (штат Кентуккі, 1974 р.).

Університет Болл (Ball University) штату Індіана (м. Мансі) став володарем нагород у реалізації ідей сталого розвитку у галузі охорони навколишнього середовища за останні роки. У 2000 році навчальний заклад отримав нагороду штату Індіана за досягнення в очищенні й благоустрої саме за зусилля в благоустрої студентського містечка від будівничого бруду. У 2001 році Університет отримав нагороду за найбільш ефективне й послідовне впровадження й реалізацію положень і принципів сталого розвитку в облагородженні пришкольній території. У 2003 році навчальний заклад отримав нагороду Національної федерації дикої природи (National Wildlife Federation award) за сумлінну роботу в галузі охорони довкілля. Зусиллями колективу Університету були проведені заходи щодо контролю й зменшення використання приладів, пристроїв й іншо-

го обладнання, які містять ртуть. Для потреб закладу адміністрацією було придбано електробус, який працює за новітньою екологічно чистою технологією.

Залучення до активної природоохоронної діяльності, привчання до корисної праці з охорони довкілля є ефективним засобом виховання досвіду практичної діяльності у галузі гармонізації взаємовідносин людини з природою.

Програма гранту Університету штату Огайо широко відома у розробці навчально-методичних матеріалів для вчителів елементарної та старшої середньої школи, для підвищення кваліфікації учителів і науковців. Спеціально створена Лабораторія Стоун у рамках дії цієї програми цілеспрямовано розробляє курси та майстер-класи для вчителів і студентів-майбутніх учителів. Науковці з Університету Огайо самостійно розробляють і пропонують дворічні або трирічні проекти для вчителів й учнів. Так, проект "Вдосконалення способів дослідження екосистем Великих озер", авторами якого є Розанна В. Фортнер й Джозеф Л. Арвай з Коледжу природних ресурсів Університету Огайо (2002-2005 рр. дії), розроблено з метою підвищення обізнаності вчителів молодшої середньої школи за допомогою широкого доступу до науково обґрунтованої інформації про екосистему Великих озер. Задля досягнення висунутої мети науковцями розроблено методичні матеріали до навчальних занять, які торкаються питань вивчення екосистем Великих озер. Проект також охоплює межі неформальної екологічної освіти, що дозволяє залучити ширші кола навчальної аудиторії. Проект передбачає доступ до матеріалів курсу онлайн для тих учителів, які не можуть бути безпосередньо присутніми в Лабораторії Стоун при Університеті Огайо.

Проект у межах Інтернет "Дослідження Великих озер: Втеча від екзотики", автором якого є Розанна В. Фортнер (2001-2003 рр. дії), здійснювався на умовах дистанційного навчання. Протягом 2002-2003 рр. діяв онлайн-проект дистанційного навчання "Дізнайся про озеро Ері", автори Розанна В. Фортнер й Джері М. Ройтер. До проекту входив відеокурс лекцій і комплекс практичних занять, які виконувались дистанційно за допомогою мережі Інтернет [5].

Наукові розробки програми гранту Університету Огайо виконуються у різних галузях екології: дослідження водної системи, зміни в екосистемі Великих озер, біотехнології, освіта й виховання, рибальство, туризм, забруднення регіону Великих озер та ін.

Протягом 2005-2007 років діяв проект "Підвищення кваліфікації вчителів: передові технології", автор Розанна В. Фортнер, з метою розширення можливостей використання технічних засобів навчання у викладанні шкільних дисциплін. Результатом проекту стануть два навчальні курси й програма підви-

щення кваліфікації вчителів. Учителі й найбільш здібні випускники навчального закладу працюватимуть над створенням навчального комп'ютерного забезпечення, сутність якого полягає у переробці навчального курсу програми гранту у захоплюючу комп'ютерну гру, яку згодом можна буде використовувати у навчально-виховному процесі старшої середньої школи. Одночасно з грою будуть також використовуватись відеоматеріали, відтворені у цифровому форматі, які вже набули поширення й використання у практиці програми гранту. Програма підвищення кваліфікації вчителів у межах проекту передбачає участь спочатку трьох учителів, які мають ступінь магістра, протягом двох років, а під час другого року здійснення проекту буде залучено ще п'ятьох вчителів, які згодом зможуть продовжити проектну діяльність у цьому напрямі. Участь у проекті для вчителів передбачає нарахування певної кількості (сім або більше) навчальних кредитів, що дозволить поповнити свій рахунок в отриманні наукового ступеня доктора філософії.

Проекти з екологічної освіти, які розраховані одночасно на участь в них учителів й учнів є поширеними. Такі проекти реалізують ідею партнерства у навчанні. Робота над таким проектом дозволяє вирішувати аналогічні завдання з формування екологічної компетенції. При цьому вчитель залишається моделлю компетентності для своїх учнів. Така форма підвищення кваліфікації дає можливість учителю глибше вивчити питання методичних аспектів екологічної освіти, краще познайомитися з психологічними особливостями своїх учнів, вивчити їх культурні запити, інтереси, схильності й спрямувати їх для вирішення поставлених навчально-виховних завдань.

Проект "Дерев'яна качка" (автор Карен Цифранік) розрахований на учнів старшої середньої школи м. Йопатаун штату Меріленд. До вирішення проблеми зменшення популяції дикої качки в районі старшої середньої школи м. Йопатаун залучено учнів місцевої школи під час вивчення ними шкільного курсу природознавства. Проект захисту популяції цього виду птаха містить в собі організацію пошукової діяльності учнів й практичні заняття. Метою проекту є вивчення учнями місцевої екосистеми та взаємодії її компонентів, ознайомлення учнів з адаптацією організмів екосистеми до умов існування. Проект спрямовано на розвиток умінь учнів підібрати й проаналізувати інформацію з досліджуваної проблеми, узагальнити її та сформулювати аргументовані висновки. В основі даного проекту лежить розуміння учнями того, що активна природоохоронна діяльність кожної окремої людини й спільна діяльність однодумців у довкіллі якісно впливає на стан навколишнього природного середовища. Використовуючи методичну допомогу тьюторів з неурядових екологічних організацій "Спадщина дикої природи Чесапек-

ської затоки" та "Фонду Чесапїкської затоки", учні виготовляли й розміщували дерев'яні кубла у місцях розселення дикої качки. Протягом певного часу учні збирали дані про використання птахами штучно створених гнізд й порівнювали їх з відповідними даними подібних проектів у різних штатах країни. Наступної весни моніторинг учнями даної місцевості показав збільшення кількості використаних птахами гнізд. Характерною особливістю проекту є його багаторічна тривалість й залучення нових учнів до вже діючого проекту. Кожного наступного року учні здійснюють ремонт гнізд й спостереження за кількістю гнізд, які використовуються птахами [2, с. 53].

Загальні положення позашкільної екологічної освіти молоді, на які спираються американські вчені й педагоги - це матеріали й рекомендації міжнародних конференцій у галузі охорони навколишнього середовища й екологічної освіти в Белграді, Тбілісі, Ріо-де-Жанейро, Фессалоніках, Йоганнесбурзі. У межах Національного проекту вдосконалення екологічної освіти, організованого Північноамериканською асоціацією з екологічної освіти, з 1993 року готуються і публікуються матеріали у галузі екологічної освіти шкільної молоді. Документ "Позашкільна екологічна освіта: нормативи до впровадження" є складовою частиною інших документів цієї серії, в якому окреслюється алгоритм й надаються методичні рекомендації до підготовки й організації програми чи проектної діяльності з формування екологічної компетенції учнів у позаурочний час. Надаються рекомендації для вчителів та працівників неформального сектору освіти щодо організації навчально-пізнавальної діяльності учнів у межах позашкільної діяльності.

Алгоритм створення проекту у галузі охорони навколишнього середовища можна унаочнити наступним чином (табл. 1) [3, с. 6]

Таблиця 1

**Алгоритм підготовки проекту у галузі охорони навколишнього середовища у межах позашкільного навчання**

<b>Проект у галузі охорони навколишнього середовища у межах позашкільного навчання</b>	
1	Формулювання цілей та завдань проекту
2	Залучення партнерів та визначення необхідних витрат
3	План-проспект проекту з вказівкою цілей та завдань діяльності, відповідності цілей проекту цілям екологічної освіти молодого покоління, витрат на проект, залученням зацікавлених організацій

4	Організація проекту з визначенням плану його реалізації (залучення фахівців галузі, надання необхідної навчальної інформації, забезпечення витрат на проект, організація діяльності учасників проекту, екстрених ситуацій)
5	Наукове обґрунтування якості й придатності даного проекту (способи навчання, результати експериментального впровадження проекту, реклама, маркетинг (аналіз запиту, зверненість до певної аудиторії), можливість поширення проекту в інших умовах, екологічна доцільність й раціональність)
6	Оцінка діяльності (критерії оцінки, висновки, практична значущість отриманих результатів)

Отже, неурядові екологоосвітні організації в США відіграють значну роль у підготовці вчителя середньої школи з формування екологічної компетенції учнівської молоді. Вони пропонують освітні послуги, формою роботи яких є розробка, впровадження освітніх проектів екологічного змісту, методична допомога вчителям, залучення вчителів до участі в таких екологічних проектах.

### Література:

1. *Червонецький В.В.* Екологічна освіта учнів у школах країн Європейського регіону та Північної Америки: Монографія. - Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2005. - 312 с.
2. *Excellence in Environmental Education - Guidelines for Learning (Pre K-12)* [наведено за ресурсом [http://naaee.org/npeee/learner\\_guidelines.php](http://naaee.org/npeee/learner_guidelines.php)].
3. *Nonformal Environmental Education Programs: Guidelines for Excellence* [наведено за ресурсом <http://naaee.org/npeee/nonformal.php>].
4. *Report Assessing Environmental Education in the United States and Implementation of the National Environmental Education Act of 1990/* Prep by National Environmental Education Advisory Council. - December 1996. - 43 p.
5. *Rosanne W. Fortner* Sea Grant Education Network Project: Escape From Exotics (E/NIS-3, 2001-2003) [наведено за ресурсом <http://www.sg.ohio-state.edu/education/?show=development>].

## **Статева просвіта та дошлюбне виховання в США**

Утілення ідей видатних гуманістів про справедливе суспільство пов'язано, насамперед з проблемою виховання підростаючого покоління у душі моральних цінностей та ідеалів. Моральна деградація суспільства, збочення та злочини на статевому ґрунті зумовлені занепадом культури молоді нашої держави.

З упровадженням нової "Концепції національного виховання", "Національної доктрини розвитку України у ХХІ ст." тощо, пріоритетним для розвитку освіти є виховання людини з високою мораллю. Це потребує переосмислення уже існуючих підходів до морального виховання, складовою частиною якого є статева просвіта та дошлюбне виховання підростаючого покоління.

Для наших вихователів і батьків цікавим є педагогічний досвід провідних країн, зокрема США, щодо статевої просвіти та дошлюбного виховання.

У своїй статті ми звернемося до досвіду наших американських колег у галузі статевої просвіти та дошлюбного виховання як невід'ємної складової майбутнього подружнього життя.

У 40-х роках ХХ ст. у США вперше з'явилися програми зі статевого виховання та статевої просвіти, що мали статус формальних та були необов'язковими для вивчення. Тому ніякого просвітницького значення вони на той час не мали. Для удосконалення системи статевого виховання і сексуальної просвіти молоді, у 1970 р. було створено та впроваджено єдиний "Курс сексуальної освіти", який складався з кількох етапів. На першому етапі новий курс запроваджувався тільки у деяких середніх школах країни й охоплював приблизно 2% учнівської молоді. У 80-х роках ХХ ст. три чверті всіх батьків підтримали ідею проведення занять за розробленими програмами статевого виховання у старших класах загальноосвітньої школи і понад половини батьків - основної школи. В цей період програмами, які певною мірою стосувалися проблем сексуальної поведінки, сексуальної орієнтації, профілактики захворювань, що передаються статевим шляхом (передусім СНІДу), було охоплено уже 93% всіх середніх шкіл країни. Згодом американські науковці дійшли невтішного висновку: внаслідок упровадження програм побільшало абортів, набуло загрозливих масштабів поширення СНІДу, зросли імпотенція і ригідність, простежувався високий відсоток зґвалтувань, ріст гомосексуалізму, дитячої і підліткової наркоманії, значна частка позашлюбних дітей, що була однозначно пов'язана з "безпечним вільним сексом". Відбувалося викривлення виховання, з'явилися психологічні

проблеми, збільшало нервово-психічних захворювань, скоротилася народжуваність, поширився сексуальний еб'юз (співжиття дорослих і дітей), як наслідок усунення бар'єру між поколіннями в програмах статевої просвіти.

Стало очевидним, що потрібні докорінні зміни у системі статевої просвіти та дошлюбного виховання учнівської молоді цієї країни. Помітною подією в історії руху прихильників статевого виховання стала доповідь у 1986 р. головного лікаря США Е.Купа (С. Evtrett Koop), з якої Сполучені Штати дізналися про масштаби поширення СНІДу. Він наголошував: "Немає сумніву, що в школах необхідні програми сексуального виховання, які повинні містити відомості про гетеро- та гомосексуальні статеві зв'язки. Потреба в такій інформації є критичною, а нехтування цієї проблеми обійдеться країні надто дорого. Від того, як ми виконуємо наші обов'язки, залежить життя молодого покоління" [3].

Центр по контролю за поширенням інфекційних захворювань (Centers for Disease Control), негайно виділив 10 млн. доларів для створення і впровадження у середніх школах країни поглиблених програм сексуального виховання, профілактики захворювань тощо. Однак одночасно з початком масового впровадження відповідних програм поширився супротив статевого виховання і сексуальній просвіті школярів. У цьому русі можна виділити два основні етапи. Перший (до середини 80-х р.) характеризувався тим, що все суспільство об'єднав страх перед новою загрозою - СНІДом. На цьому етапі більшість громадян виступали проти сексуальної просвіти через її суспільне вторгнення в сімейне життя та суто санітарно-гігієнічне спрямування.

Наприкінці 80-х років розпочався другий етап руху супротиву, який триває і донині, дещо змінюючи цілі і тактику його послідовників. Характерним для цього етапу є те, що статева просвіта та дошлюбне виховання не заперечуються. У їх основу лише покладено пропаганду повного сексуального стримування, що відповідає принципам моралі і повністю оберігає молодь від зараження інфекціями, які передаються статевим шляхом. Такий підхід до статевого виховання та формування сексуальної культури підтримала більшість американців.

Інновації в сексуальній просвіті та статевого вихованні на сучасному етапі полягають в тому, що американські школи намагаються навчити учнівську молодь, як приймати правильні рішення, як спілкуючись із ровесниками, не підпадати під моральний тиск, як відстоювати власну шкалу цінностей, що означає бути статовихованою та цнотливою людиною. Цим визначаються основи здоров'я нації та забезпечується утримання молоді від статевих зв'язків як єдиної безпечної поведінки у статевих взаєминах. Саме така позиція педагогів, психологів, соціологів США щодо статевої просвіти та дошлюбного виховання є доволі чіткою і, на нашу думку, правильною в ситуації, що виникла.



Адже саме в шкільному віці закладаються підвалини підготовки молоді до майбутнього подружнього життя та виконання батьківських обов'язків.

Ще наприкінці 70-х років ХХ ст. у рамках Національної програми було введено обов'язковий курс з подружнього життя для всіх учнів середніх шкіл, що зразу ж викликало низку запитань: У якому віці слід розпочинати таку підготовку? Як зацікавити учнівську молодь цією проблемою? Чи можливе формування навичок і умінь у рамках цієї навчальної програми для успішного виконання батьківських обов'язків?

Через невирішені питання, проблема підготовки молоді США до майбутнього подружнього життя тривалий час посідала другорядне місце в навчальних курсах і мала здебільшого оглядовий та просвітницький характер, охоплюючи незначну кількість учнів. Зазвичай такі просвітницько-виховні програми були комерційним "продуктом". Вони адаптувалися до потреб конкретної школи і місцевого законодавства, а згодом під такі програми розроблялися навчальні посібники, створювалися аудіовізуальні матеріали тощо. Для порівняння наведемо приклад консервативної і ліберальної програми зі статевого та дошлюбного виховання молоді.

Консервативна програма "Людина росте і розвивається" містить в собі такі розділи та теми: СНІД як загрозове для життя захворювання, що передається статевим шляхом. Його вплив на здоров'я інших. Утримання як єдиний надійний спосіб убереження від зараження. Різні способи планування сім'ї і контролю народжуваності. Стимування як єдиний надійний спосіб контролю народжуваності. Як відповісти "ні" на пропонування вступити в статевий контакт чи спробувати наркотик.

Ліберальна програма "Попередимо СНІД" орієнтована на корекцію уявлень школярів про СНІД, розвиток умінь оцінити ризик зараження, знайомство з технікою запобігання зараженню, допомога учневі в аналізі його системи цінностей і в оцінці впливу оточуючих. Розвиток умінь ухилятися від зносин або використовувати профілактичні засоби [3].

Більшість сучасних середніх шкіл США втрачають для учнів авторитет і не є джерелом інформації щодо статевої поведінки та сексуальної культури молоді. Тож вони не можуть конкурувати із засобами масової інформації (телебаченням, пресою, Internet). Інтенсивна просвітницька компанія серед школярів, яка здійснюється ЗМІ, суспільними організаціями, медичною спільнотою, і звичайно, в деякій мірі школою, призвели до одного результату, який є незаперечним: школярі США стали пізніше вступати в статеві стосунки. Проте більшість науковців доводять, що такий результат вдалося досягти після впровадження шкільних програм зі статевої освіти та дошлюбного виховання. Але педагогів Америки цікавить не те, що саме вплинуло на отриманий результат у сфері статевого вихо-

вання та підготовки молоді до майбутнього подружнього життя, а як допомогти підліткові використати отриману інформацію і засвоєні ним принципи.

З огляду на це з'явилася низка наукових досліджень і статей, які привертали увагу громадськості до низького рівня статевого виховання молоді, фактів підліткової вагітності, жорстокого ставлення до дітей тощо. Американські дослідники вважають, що вивчення і задоволення потреб батьків-підлітків - складна проблема, яка вимагає особливої уваги. Молоді, попри формальну освіту також необхідна спеціальна професійна освіта, щоб у майбутньому мати можливість матеріально забезпечити себе та свою сім'ю.

Очевидно, що підготовка до сімейного життя має важливе значення для більшої частини молодих людей. Обов'язковий мінімум знань містить фізіологічні і психологічні аспекти розвитку людини. Такі знання і вміння часто набуваються або на заняттях у класі або під час спілкування з представниками соціальних і медичних служб. Отож спеціальними програмами налагоджено випуск наочних посібників з курсу, аудіовізуальних матеріалів, іграшок тощо. Одним із видів таких занять курсу є американський варіант тамагучі - ляльки-дитини, яка має всі ознаки звичайної дитини: будить своїх "батьків" серед ночі, плаче, вимагає її годувати, купати, міняти пелюшки і ін. Розробники програми з гордістю відмічають, що значна частина підлітків, які отримали в подарунок ляльку-попередження, уже за один-два дні повертали її вихователів. Це вкотре доводить, що такі попереджувальні заходи з дошлюбного виховання та підготовки молоді до майбутнього подружнього життя дає змогу учням наочно пересвідчитися, наскільки вони готові до виконання батьківських обов'язків та переконатися в доцільності таких програм, а також дійти правильних висновків.

Водночас в американському суспільстві посилюється увага до вирішення завдання підготовки учнівської молоді до майбутнього подружнього життя і батьківства. Ще, у 70-х роках федеральне відомство освіти США разом з Міністерством у справах розвитку дітей розробили широкомасштабний проєкт "Освіта з метою підготовки молоді до виконання батьківських обов'язків", у якому головна увага приділялася створенню моделей реальної підготовки молоді (у школі та за її межами) до шлюбу і виховання дітей. Такі нововведення показали громадськості США необхідність підготовки молоді до сімейного життя й стали поштовхом до створення відповідних програм.

Наприклад, програма "Освіта з метою підготовки молоді до виконання батьківських обов'язків" висуває такі завдання: допомогти підліткам пізнати самих себе, свої настанови, цінності, майбутні цілі; навчити їх розуміти інших людей, особливо дітей молодшого віку; дати конкретні знання, які стосуються процесів фізичного, соціального, емоційного і когнітивного розвитку; навчити оцінювати ступінь впливу сім'ї на дитину і навпаки; вчити підлітків вір-

но розуміти батьківські обов'язки тощо. За такою програмою американська школа розглядається як основний заклад, який надає можливість всебічної підготовки молоді до сімейного життя і виховання дітей [1].

Програма "Освіта з метою підготовки молоді до виконання батьківських обов'язків", яка набула широкого розповсюдження в США, піддається значній критиці. Зокрема, відомий вчений В.Лісовою, досліджуючи проблеми батьків-підлітків, критично підійшов до даної програми й визнав, що вона сама по собі є кращою з-поміж інших, але використовується не за призначенням. Дослідник вважає, що рівень статевого дозрівання підлітків не дає їм можливості зрозуміти, що означає бути батьками, посилаючись на перелік інтересів молоді, аби довести, що насправді молодь не готова до виконання батьківських обов'язків. Тому вчений пропонує залишити програму тільки для молодих батьків і для тих, хто чекає на дитину. Такий підхід максимально орієнтує на навчання і полегшує залучення обох батьків до набуття такого життєвого досвіду, який зміцнить їх сімейні зв'язки [2].

Інший провідний дослідник Д.Коуен застерігає педагогів проти надмірної впевненості в тому, що молодь беззастережно сприйме ідеї дорослих і буде вважати і діяти, наслідуючи їх приклад. Він поділяє думку вченого В.Лісового, що роль батьків, якщо взяти до уваги рівень розвитку підлітків, їм не пасує і що тільки деякі з них надають значення подібному навчання. Наразі дослідник вбачає певну користь у такій освіті для загалу молоді, навіть для тих, хто найближчим часом не збирається стати батьками. На його думку, подібне навчання дасть змогу задовольнити потреби підлітків на даному етапі їхнього розвитку. Водночас головна увага має бути приділена самому підлітку, а не досить віддаленій майбутній ролі батьків [2].

Підсумовуючи вище сказане, ми дійшли висновку, що статева просвіта і дошлюбне виховання є невід'ємними складовими у підготовці учнівської молоді США до майбутнього подружнього життя та відповідального батьківства. Аналіз стану статевої просвіти та дошлюбного виховання може стати у нагоді українським науковцям і практикам, які розв'язують складні проблеми створення спеціалізованих курсів та відповідних програм для учнівської молоді, допомогти уникнути помилок у розробці теоретичних засад сучасного виховного процесу.

### **Література:**

1. *Хромова О.Л.* Підготовка учнівської молоді до майбутнього подружнього життя і батьківства в США / Гуманістично спрямований виховний процес і становлення особистості (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді). - Зб. наук. праць. - К.: ВіРА Інсайт, 2001. - Кн. II. - С. 272-277.
2. *Lisovsky V.* Parent Education. - Youth and Society, 1997. - 313 p.
3. <http://www.mdn.org/1997/STOPIES/SEX.HTM>.

# Зміст

1. <i>Петрочко Ж.В.</i> Участь у житті суспільства як фундаментальне право дитини.....	5
2. <i>Гринько Т.В.</i> Моральне виховання та соціалізація особистості.....	14
3. <i>Кушнар'ов С.В.</i> Теорія та досвід застосування тренінгових технологій у соціальній педагогіці.....	22
4. <i>Кравченко Т.В.</i> Педагогічна діагностика соціалізації підлітків.....	31
5. <i>Тернопільська В.І.</i> Особливості виховання соціально-комунікативної культури у школярів.....	40
6. <i>Кирилюк С.П.</i> Учнівське самоврядування як орієнтир у вихованні моральної відповідальності підлітків.....	49
7. <i>Безпалько О.В.</i> Дитячі громадські організації як суб'єкт виховної діяльності в сучасних соціокультурних умовах.....	57
8. <i>Русова В.В.</i> Теоретичні та методичні основи процесу самоактуалізації особистості підлітків в умовах дитячого громадського об'єднання.....	63
9. <i>Ціпан Т.С.</i> Суспільний проект як засіб громадянського виховання в дитячо-юнацьких об'єднаннях.....	71
10. <i>Пахомова О.М.</i> Експериментальна перевірка ефективності технології розвитку соціальності дітей підліткового віку в дитячих громадських об'єднаннях.....	77
11. <i>Кравченко О.В.</i> Виховні можливості дитячих об'єднань у підготовці дитини до життя в суспільстві.....	86
12. <i>Басюк Т.П.</i> Напрямки та зміст проектної діяльності українських громадських організацій, які працюють в інтересах дітей.....	95
13. <i>Лисенко Ю.О.</i> Засоби масової інформації як чинник впливу на соціальне виховання підлітків.....	103
14. <i>Климов І.В.</i> Мистецтво як засіб виховання морально гармонійної особистості учнів професійного училища-інтернату.....	111
15. <i>Клочан Ю.В.</i> Соціальний педагог професійно-технічного навчального закладу у процесі соціальної адаптації учнівської молоді.....	118
16. <i>Кияниця З.Б.</i> Інтегрований підхід у соціально-педагогічній роботі з вразливими сім'ями з дітьми.....	125

---

17. <i>Лещенко О.Г.</i> Формування відповідального ставлення до батьківства у молодих подружжів.....	134
18. <i>Церклевич В.С.</i> Інтеграція молоді з обмеженими функціональними можливостями в освітнє середовище як науково-педагогічна проблема...142	
19. <i>Павлуценко Н.М.</i> Гендерна ідентичність у процесі виховання дітей молодшого шкільного віку.....	151
20. <i>Проскурняк О.І.</i> Соціально-педагогічна діяльність з розвитку творчої обдарованості у молодших школярів.....	159
21. <i>Чернишова Г.Ф.</i> Теоретичні основи становлення і розвитку сучасних дитячих оздоровчих центрів.....	167
22. <i>Окушко Т.К.</i> Сучасний соціум як провокуючий чинник девіантної поведінки підлітків.....	173
23. <i>Сергєєва Н.В.</i> Особливості підліткового віку як фактор ризику формування комп'ютерної адикції.....	183
24. <i>Журавель Т.В.</i> Особливості профілактики ВІЛ-інфекції серед неповнолітніх у виховних колоніях.....	190
25. <i>Лютий В.П.</i> Ресоціалізація неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням.....	196
26. <i>Канішевська Л.В.</i> Виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності (практичні аспекти).....	205
27. <i>Ігнатова О.І.</i> Адаптація вихованців до дитячого будинку сімейного типу як чинник формування в них самостійної життєдіяльності.....	215
28. <i>Кобильченко І.В.</i> Практичні аспекти реалізації проблеми виховання милосердя у дітей - вихованців дитячих будинків сімейного типу.....	222
29. <i>Докукіна О.М.</i> Соціально-педагогічні та соціокультурні фактори насильства у багатопоколінній сім'ї.....	228
30. <i>Сидоренко Ю.І.</i> Роль батька у формуванні гармонійних батьківсько-дитячих взаємин в умовах неповної родини.....	235
31. <i>Геник М.С.</i> Педагогічна взаємодія педагогів і батьків у формуванні морально-етичних цінностей молодших школярів засобами народознавства.....	242

---

32. Яценко Л.В. Спільна робота сім'ї і школи з гендерного виховання старшокласників .....	251
33. Кузьмич О.А. Діагностика сучасної практики виховання мовленнєвого етикету в молодших школярів у сім'ї.....	259
34. Постовий В.Г. Концептуальні підходи до проблеми профілактики насилля в сучасній сім'ї.....	266
35. Яцула Т.В. Проблема смисложиттєвого компонента в професійній підготовці майбутніх учителів.....	274
36. Максимовська Н.О. Соціальне виховання студентської молоді у соціально-педагогічному середовищі вищого навчального закладу.....	281
37. Пішун С.Г. Адаптація та творча самореалізація студентської молоді у соціокультурному середовищі.....	288
38. Саятіна С.А. Моральне виховання студентської молоді у соціально-педагогічному середовищі ВНЗ.....	296
39. Зябрева С.Е. Використання народних традицій як умова виховання громадянськості студентів коледжу.....	304
40. Перетяцько К.А. Теоретичні засади виховання у студентів ВНЗ шанобливого ставлення до представників різних етносів.....	311
41. Примачок Л.Л. Проблеми і суперечності формування духовної цінності розради у студентів медичного коледжу.....	319
42. Додуріч С.М. Формування патріотичних цінностей у студентів засобами краєзнавчо-пошукової діяльності.....	327
43. Зарічна О.В. Принципи і педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями.....	334
44. Бондарчук А.М. Поцінування студентською молоддю сім'ї та шлюбних взаємин: результати емпіричного дослідження.....	342
45. Пляченко Т.М. Оркестрове виконавство як засіб виховання студентської молоді.....	350
46. Яківчук Г.В. Методика виховання творчої особистості майбутнього вчителя музики в процесі вивчення українського музичного фольклору.....	357

---

47. <i>Красна В.В.</i> Комунікативний потенціал музичного мистецтва в структурі комунікативної культури вчителя музики.....	367
48. <i>Мацько Д.С.</i> Аналіз ефективності педагогічних умов формування гуманістичних цінностей майбутніх учителів зарубіжної літератури.....	376
49. <i>Яковенко О.А.</i> Народознавча компетентність студентів педагогічних коледжів і педагогічні умови її формування.....	384
50. <i>Свириденко І.М.</i> Теоретичні аспекти феномена "вірність".....	390
51. <i>Коляденко С.М.</i> Система соціально-педагогічної підтримки дітей та молоді у спадщині А.Макаренка.....	398
52. <i>Прибора Т.О.</i> Роль учнівського самоврядування у моральному вихованні школярів "нових шкіл" Західної Європи кінця XIX - початку XX століття.....	404
53. <i>Ситняківська С.М.</i> Реміснична освіта в Україні як чинник соціалізації дітей та підлітків.....	412
54. <i>Войтова Л.В.</i> Шкільне краєзнавство у педагогічній думці України (20-30-ті роки XX ст.).....	420
55. <i>Кравченко О.О.</i> Погляди П.Куліша на виховання морально гармонійної особистості.....	428
56. <i>Амет-Уста З.Р.</i> Історичні витoki проблеми становлення громадянського виховання у зарубіжній педагогічній думці минулого.....	436
57. <i>Яковичина Т.В.</i> Зміст гімназійної освіти як основа соціалізації жінок Волині (2-га половина XIX -початок XX ст.).....	441
58. <i>Ченбай І.В.</i> Патронат як форма виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: історичний аспект.....	447
59. <i>Бондаренко З.П.</i> Зарубіжний досвід організації волонтерської роботи у вищих навчальних закладах.....	457
60. <i>Заволодзько С.В.</i> Шляхи реалізації теорії виховання естетичної культури старшокласників у практиці середніх спеціалізованих шкіл мистецтв Великої Британії.....	466
61. <i>Колосовська В.О.</i> Діяльність неурядових екологоосвітніх організацій у професійній підготовці вчителя середньої школи (на досвіді США).....	473
62. <i>Бялик О.В.</i> Статева просвіта та дошлюбне виховання в США.....	479

*Збірник наукових праць*

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ  
ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ**

**Випуск 12**

Комп'ютерна верстка – Жмудовський В.А.  
Макет обкладинки – Зарицька У.М.

Здано в набір 22.10.2008р. Підписано до друку 19.12.2009р.  
Формат 60x84/16. Друк офсетний. Папір офсетний. Гарнітура PetersburgС  
Ум. друк. арк. 28,46. Обл.-вид.арк. 51,24.  
Зам № 1011. Наклад 150.

Друк ПП Мошак М.І.  
Хмельницька обл., м. Кам'янець-Подільський, вул. П'ятницька, 9а,  
тел. (03849) 2-20-79, тел./факс: (03849) 2-72-01.