

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ**

**Шахрай Валентина Михайлівна**

37.013.42 + 373.5.035 : 792

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ І СТАРШОЇ ШКОЛИ  
ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА**

Дисертація на здобуття наукового ступеня  
доктора педагогічних наук

13.00.05 – соціальна педагогіка

13.00.07 – теорія і методика виховання

Науковий консультант  
доктор педагогічних наук, професор  
Миропольська Наталія Євгенівна

Київ-2016

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	4
<b>РОЗДІЛ 1. ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ І СТАРШОЇ ШКОЛИ ЯК СОЦІАЛЬНА І ВИХОВНА ПРОБЛЕМА</b> .....	23
1.1. Суспільна та освітня зумовленість формування соціальної компетентності особистості .....	23
1.2. Структура соціальної компетентності особистості.....	41
1.3. Інтерналізація соціальних ролей учнями основної і старшої школи як вагомий складник їхньої соціальної компетентності.....	69
1.4. Осмислення способів формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи в педагогічній науці і виховній практиці.....	83
Висновки до першого розділу.....	100
<b>РОЗДІЛ 2. ОБҐРУНТУВАННЯ ПОТЕНЦІАЛУ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ І СТАРШОЇ ШКОЛИ</b> .....	103
2.1. Роль театрального мистецтва в естетизації соціального буття особистості.....	103
2.2. Естетико-педагогічні інструменти театрального мистецтва .....	147
2.3. Соціально-терапевтичні можливості театрального мистецтва у запобіганні соціальній дезадаптації учнів основної і старшої школи.....	169
Висновки до другого розділу.....	186
<b>РОЗДІЛ 3. ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ І СТАРШОЇ ШКОЛИ</b> .....	188
3.1. Методика дослідження сформованості соціальної компетентності учнів основної і старшої школи.....	188
3.2. Сформованість соціальної компетентності учнів основної школи.....	209
3.3. Сформованість соціальної компетентності учнів старшої школи....	220
3.4. Аналіз застосування театрально-ігрових засобів у сучасній школі .	251
Висновки до третього розділу.....	257

## **РОЗДІЛ 4. МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ І СТАРШОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА.....260**

4.1. Соціально-педагогічні умови формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи засобами театрального мистецтва.....262

4.2. Зміст, форми, методи організації театральньо-ігрової діяльності учнів основної і старшої школи.....275

4.3. Різновиди театральньо-педагогічної роботи з учнями основної і старшої школи.....296

4.3.1. Актуалізація соціально-педагогічного потенціалу шкільного соціально-центрованого театру.....297

4.3.2. Використання театральньо-ігрових методів і прийомів у процесі викладання навчальних дисциплін.....320

4.3.3. Залучення до театральньо-ігрової діяльності учнів з виявами соціальної дезадаптації .....332

4.4. Підготовка фахівців до використання театрального мистецтва у соціально-виховній практиці.....345

Висновки до четвертого розділу.....357

## **РОЗДІЛ 5. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ І СТАРШОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА ....360**

5.1. Організація і перебіг формувального етапу експерименту.....360

5.2. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи з формування соціальної компетентності учнів основної школи засобами театрального мистецтва.....374

5.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи з формування соціальної компетентності учнів старшої школи засобами театрального мистецтва.....383

Висновки до п'ятого розділу.....392

**ВИСНОВКИ.....394**

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....403**

**ДОДАТКИ.....468**

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Суспільні процеси в сучасній Україні висувають перед її громадянами вимоги постійного поповнення знань, оволодіння новими вміннями і навичками для забезпечення належної самореалізації й самоствердження себе в соціумі. У той же час важливим є оволодіння людиною способами захисту від техногенного й інформаційного навантаження, яке перманентно зростає, підвищуючи ризик руйнування особистісної цілісності. Отже, постає необхідність формування соціально компетентної особистості, яка могла б адекватно впоратися з викликами та загрозами нинішнього соціального світу і, водночас, якнайповніше використовувати можливості, пропонувані ним, як для власного розвитку, так і для вдосконалення соціального середовища. Це передбачає пошук ефективних засобів соціально-виховного впливу на молоде покоління, залучення школярів до таких видів діяльності, які сприяють гармонізації їхніх стосунків з іншими, збагачують соціально-культурний досвід, активізують творчі сили, забезпечують релаксацію й емоційне відновлення.

Дієвим способом пізнання індивідом людського світу, усвідомлення ним ціннісної основи буття, джерелом розвитку емоцій, почуттів, комунікативних здібностей завжди слугувало мистецтво, зокрема театральне. Використання потенціалу театального мистецтва у формуванні соціальної компетентності учнів основної і старшої школи в період зрослої суспільної складності та соціально-психологічної напруженості, посилені екстремальними подіями, що відбуваються в Україні і світі останніми роками, є надзвичайно актуальним.

Питання оптимізації соціальної та виховної роботи з учнями, надання педагогічної допомоги дітям в умовах ускладненої життєдіяльності, що породжує ризики і небезпеку, відображено в Законах України “Про охорону дитинства”, “Про освіту”, “Про вищу освіту”, “Про позашкільну освіту”, “Про соціальну роботу з сім’ями, дітьми та молоддю”, “Про культуру”, Указі Президента України “Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки”, Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх

навчальних закладах та Комплексній програмі художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах.

Теоретико-методологічною базою дослідження соціальної компетентності слугують праці, у яких висвітлено особливості взаємодії особистості і суспільства (П. Бергер, П. Бурдьє, Ю. Габермас, Е. Гіденс, Е. Гофман, І. Кон, Т. Лукман, І. Мартинюк, Т. Парсонс, Ю. Резник, П. Сорокін, Н. Черниш, М. Шульга), психологічні та педагогічні регулятори життєдіяльності індивіда в соціумі (О. Асмолов, І. Бех, Л. Божович, О. Власова, Д. Ельконін, Д. Леонтєв, О. Леонтєв, А. Лякішева, А. Маслоу, В. Москаленко, А. Мудрик, Ю. Платонов, К. Роджерс, С. Рубінштейн, Т. Титаренко, В. Сухомлинський, В. Циба та інші).

Осмилення соціальної компетентності як умови гармонійної взаємодії особистості із соціальним середовищем здійснено у працях В. Байденка, І. Бега, Н. Бібік, В. Гаврилюк, І. Зимньої, Н. Калініної, С. Краснокутської, В. Куніциної, Л. Сохань, М. Степаненка, А. Флієра, А. Хуторського. Педагогічні шляхи та способи формування соціальної компетентності дітей і молоді розкривають у своїх дослідженнях Л. Гієнко, М. Докторович, І. Зарубінська, О. Пометун, О. Савченко, Т. Самсонова, В. Тернопільська, І. Рогальська-Яблонська, О. Шапран та інші.

Важливі аспекти соціально-педагогічної роботи, спрямованої на ефективну соціалізацію підлітків і старшокласників, профілактику їх соціальної дезадаптації розкриваються в дослідженнях О. Безпалько, Р. Вайноли, І. Звереві, Г. Лактіонової, І. Липського, А. Капської, В. Корнещук, Т. Кравченко, В. Оржеховської, Ж. Петрочко, Н. Сейко, Т. Федорченко та інших. На необхідності формування соціальності, зокрема у дітей і молоді, як засобу гармонізації соціальних відносин наголошують А. Рижанова, С. Харченко. Роль залучення учнів до різних форм громадської суспільно корисної діяльності, становлення їх громадянськості знаходить відображення в наукових розвідках П. Вербицької, Н. Коляди, Г. Назаренко, І. Осадчого, Л. Романовської, Н. Чернухи та інших науковців.

Сучасний політико-економічний та духовно-моральний стан українського

суспільства потребує глибшого усвідомлення значущості виховання. Виховні принципи, завдання, засоби, зміст, технології та методи за сучасних соціокультурних умов обґрунтовано в дослідженнях О. Безкоровайної, С. Горбенка, О. Єжової, Л. Канішевської, О. Коберника, С. Коновець, Л. Москальової, Д. Пащенко, Т. Потапчук, Г. Пустовіта, А. Солодкої, Г. Шевченко та інших.

Цінність театру як соціально-інтеграційної, соціально-орієнтаційної, соціально-виховної інституції розкривається у працях І. Андреевої, Д. Антоновича, Б. Брехта, Б. Грінченка, Н. Корнієнко, Е. Крега, Леся Курбаса, М. Євреїнова, К. Станіславського, І. Франка, Е. Фромма, Н. Чечель, Ф. Шиллера, Б. Шоу та інших. Важливими є ідеї Б. Брехта щодо поєднання театру і педагогіки, використання *Lehrstück* (“навчальна” або “повчальна” п’єса), засобами якої порушуються й аналізуються важливі суспільно-політичні проблеми. Роль театральної гри у становленні ефективної взаємодії людини та соціуму знайшла обґрунтування у працях Е. Берна, Е. Гофмана, Дж. Міда, Й. Гейзінги, Я. Морено.

Виховну та корекційну функції самодіяльного дитячого театру виокремили свого часу М. Бахтін, А. Макаренко, С. Русова, С. Шацький. Значення використання театального мистецтва у вихованні школярів, забезпечення, завдяки театально-педагогічним засобам, окремих аспектів їх естетико-культурного, інтелектуального, соціального розвитку розкрито в багатьох сучасних науково-педагогічних дослідженнях (О. Антонова, В. Букатов, М. Дергач, О. Єршова, О. Комаровська, О. Лапіна, О. Нікітіна, Н. Миропольська, Л. Масол, Т. Полякова, О. Руденко та інші). Підготовку фахівців до застосування театально-ігрових методів у професійній діяльності, розвиток комунікативної культури висвітлено в наукових доробках Л. Барановської, О. Котикової, Л. Лимаренко, Г. Локаревої, С. Соломахи та інших учених.

Протягом останніх років педагогічна наука дедалі частіше порушує проблему використання театального мистецтва в соціально-педагогічній роботі з дітьми і молоддю, зокрема для профілактики та корекції поведінкових девіацій (Є. Ганелін, А. Капська, М. Кіпніс, Р. Короткова, С. Тетерський, І. Раєцька,

О. Федій). Розглядаються питання використання театрального мистецтва з метою психологічної допомоги у розв'язанні життєвих проблем дітей та учнівської молоді (Є. Воропаєв, Ф. Зайнулліна, К. Чедія). У соціально-педагогічну практику впроваджується технологія “форум-театру” (Forum theatre), або “театру пригноблених” (А. Боаль), спрямована на поліпшення і гармонізацію соціальних відносин. Відгуком на трагічні події останніх років став “Театр переселенця” за підтримки Агентства ООН у справах біженців (UNHCR).

Водночас проблема формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи засобами театрального мистецтва як системи педагогічної роботи залишилася поза увагою дослідників і не набула цілісного наукового осмислення. Слід також констатувати обмежене використання театрального мистецтва шкільними фахівцями-практиками, насамперед у формуванні соціальної компетентності учнів.

Актуальність дослідження проблеми зумовлена низкою *суперечностей* між:

- суспільною затребуваністю виховання соціальної компетентності учнів основної і старшої школи і низьким рівнем розроблення цієї проблеми у педагогічній теорії і практиці;

- соціально-психологічним ускладненням сучасного середовища й обмеженістю використання засобів педагогічної допомоги особистості щодо подолання його негативного впливу;

- потенціалом театрального мистецтва у формуванні різних аспектів соціальної компетентності та недостатнім методичним забезпеченням цього процесу в соціально-педагогічній і виховній роботі з підлітками і старшокласниками;

- доцільністю застосування в навчально-виховному процесі засобів та методик, які відповідають інтересам сучасних учнів, і певною інертністю їх використання у педагогічній практиці.

Недостатнє наукове опрацювання проблеми, необхідність усунення зазначених суперечностей зумовили вибір теми дисертації ***“Теоретико-методичні засади формування соціальної компетентності учнів основної і***

*старшої школи засобами театрального мистецтва”.*

**Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дослідження виконувалося згідно з тематичним планом науково-дослідної роботи лабораторії естетичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України і є складником тем “Естетизація навчально-виховного процесу в основній і старшій школі” (державний реєстраційний номер 0110U001193), “Художньо-естетичні технології позакласної виховної роботи в основній школі” (державний реєстраційний номер 0113U001208). Дослідження здійснено в межах реалізації наукової теми кафедри соціальної роботи і психології Білоцерківського інституту економіки та управління ВНЗ “Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»” “Соціально-психологічні проблеми молоді сучасного українського суспільства” (державний реєстраційний номер 0108U009897 від 20.12.2008 р.).

Тему дисертації затверджено вченою радою Інституту проблем виховання НАПН України (протокол № 10 від 30.10.2008 р.) та Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології НАПН України (протокол № 10 від 23.12.2008 р.).

**Мета дослідження** – на основі наукового аналізу поняття соціальної компетентності особистості й обґрунтування ролі театрального мистецтва в розвитку цього феномену розробити та експериментально перевірити модель формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи засобами театрального мистецтва.

**Завдання дослідження:**

1. Уточнити сутність поняття “соціальна компетентність особистості”, його структуру, з’ясувати соціальні й виховні детермінанти формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи в сучасних суспільних умовах.

2. Розкрити потенціал театрального мистецтва у формуванні соціальної компетентності учнів основної і старшої школи та запобіганні їх соціальній дезадаптації.



3. Визначити діагностувальну процедуру для вимірювання соціальної компетентності та схарактеризувати стан її сформованості в учнів основної і старшої школи.

4. Змоделювати процес формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи засобами театрального мистецтва та обґрунтувати відповідні соціально-педагогічні умови.

5. Розробити змістово-методичне забезпечення процесу формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи засобами театрального мистецтва.

6. Здійснити аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи з формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи засобами театрального мистецтва.

**Об'єктом дослідження** є процес формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи.

**Предмет дослідження** – соціально-педагогічні умови та змістово-методичне забезпечення процесу формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи засобами театрального мистецтва.

**Концепція дослідження.** У формуванні соціальної компетентності учнів основної і старшої школи слід враховувати особливості і перспективи розвитку конкретного соціального середовища та спрямовувати учнів на його діяльне освоєння шляхом розширення знань про соціум, його ціннісні засади, активізуючи емоційно-почуттєву сферу школярів та залучаючи їх до практичної групової діяльності. Театр як вид мистецтва й соціальна інституція володіє комплексом естетико-педагогічних інструментів і механізмів для розвитку компонентів соціальної компетентності особистості, профілактики її соціальної дезадаптації, чим зумовлює потребу активного використання театральних засобів у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. Однією з головних умов ефективності формування соціальної компетентності школярів є підвищення рівня театральної-педагогічної культури колективу загальноосвітньої школи, що спрямовує педагогів на використання театральних засобів у навчальній та

позанавчальній роботі з учнями, допомагає утвердженню суб'єкт-суб'єктних стосунків між вихованцями і вихователями, стимулює розвиток здібностей та потреб дітей, зокрема соціальних, сприяє гармонізації їх внутрішнього світу. Надзвичайно важливою є практика взаємодії школярів один з одним у театральній групі (колективі) як своєрідній моделі соціуму, в якому забезпечується розвиток та перевірка стратегій і тактик соціальної поведінки, набувається і розширюється соціальний досвід, здійснюється соціальне пізнання, розвиваються комунікативні навички, що сприяє становленню соціально компетентної особистості.

Концепція дослідження знаходить вияв на методологічному, теоретичному і практичному рівнях.

*Методологічний рівень* відображає єдність та взаємозалежність фундаментальних наукових підходів до вивчення проблеми дослідження:

– гуманістичного (постулює необхідність визнання позитивної основи буття людини, її спрямованості на творчість, самореалізацію, удосконалення, зумовлюючи створення умов для вільного розвитку, саморозкриття індивіда, залучення його до різних видів діяльності, пов'язаних насамперед з різними видами мистецтва, що забезпечують найширший вияв здібностей);

– соціокультурного (передбачає розгляд соціального виховання особистості відповідно до особливостей і потреб культури певного соціуму, формування особистості у поєднанні соціальних та культурних чинників, що підсилює дію кожного з них, усвідомлення залежності результативності виховання людини від наявних обставин її соціально-культурної адаптації, становлення соціальної суб'єктності, розвитку соціальної творчості);

– аксіологічного (зумовлює визнання ціннісного підґрунтя соціальної компетентності особистості, інтеріоризацію загальнолюдських (добро, краса, істина, любов) та власне соціальних (солідарність, кооперація, соціальне благополуччя, соціальний успіх) цінностей, що запобігає асоціальній (антисоціальній) спрямованості життєдіяльності індивіда);

– особистісно орієнтованого (визначає сприйняття школяра як повноправного учасника виховного процесу, що вимагає суб'єкт-суб'єктних

стосунків педагога і вихованця, урахування індивідуальних особливостей учня та умов його соціального розвитку, формування суб'єкта соціального (громадського) життя, здатного до життєвого вибору, утвердження себе в соціумі, відповідального за свої вчинки та рішення);

– компетентнісного (обґрунтовує необхідність для особистості в сучасних суспільних умовах бути здатною та готовою застосовувати набуті знання, уміння, цінності, досвід у практичній діяльності з метою результативного розв'язання особистих і соціальних проблемних ситуацій);

– середовищного (розкриває вплив соціального середовища (макро- та мікрорівня) на формування особистості, спрямовує на використання його соціально-виховного потенціалу, зокрема сім'ї, шкільного колективу, громади для ефективного соціального розвитку учня і становлення його як суб'єкта соціальних відносин);

– системного (передбачає розгляд соціальної компетентності як певної системи, сукупності компонентів, у яких відображаються особливості взаємодії "особистість – суспільство", як інтегративної якості, що забезпечує, з одного боку, самореалізацію, самоствердження індивіда, а з іншого – сприяє повноцінному розвитку суспільства);

– комунікативно-діалогічного (визначає підґрунтям удосконалення суспільства й окремої особистості комунікативну взаємодію на діалогічній основі, необхідність утвердження в міжособистісних стосунках поваги, толерантності, розвитку мовної і мовленнєвої культури, соціального інтелекту, навичок групової роботи, спроможності до запобігання та вирішення конфліктів);

– статусно-рольового (характеризує соціальну поведінку особистості в контексті оволодіння нею статусами та ролями, виробленими і пропонованими суспільством, визначає роль як соціальну функцію особи, реалізація якої забезпечує повноцінне функціонування суспільства та сприяє гармонізації соціальних відносин).

У дослідженні також використано теорію соціальної драматургії Е. Гофмана, яка пояснює соціальну поведінку людей (соціальних акторів),

спираючись на особливості акторської гри та взаємодії театральної сцени й глядацької зали, проводить аналогію соціальної дії з дією театральною, соціальних ролей з ролями акторськими, атрибутами соціального життя з театральними атрибутами. Ця теорія посилює усвідомлення значущості самодіяльного театрального мистецтва для соціального розвитку особистості, удосконалення її комунікативної та соціально-творчої здатності, формування навичок практичної соціальної взаємодії.

*Теоретичний рівень* знаходить прояв в аналізі наукових трактувань соціальної компетентності як інтегративної якості особистості та класифікації їх, уточненні структури соціальної компетентності й висвітленні її компонентів, обґрунтуванні важливості інтерналізації головних соціальних ролей учнями основної і старшої школи, що визначатиме зміст формування їх соціальної компетентності, виявленні педагогічних засад (виховних принципів, урахування психологічних особливостей вихованців, форм роботи, засобів, методів) формування соціальної компетентності підлітків і старшокласників загальноосвітньою школою як провідною соціально-виховною інституцією. Необхідним є з'ясування потенціалу театрального мистецтва в естетизації соціального буття особистості, визначення естетико-педагогічних інструментів та механізмів театрального мистецтва, доведення профілактико-терапевтичної спроможності театрально-мистецьких засобів щодо запобігання соціальній дезадаптації учнів. Дослідження передбачало обґрунтування діагностувальної процедури для встановлення рівнів сформованості соціальної компетентності учнів основної і старшої школи.

*Практичний рівень* зумовив розроблення моделі формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи засобами театрального мистецтва, яка охоплює теоретичний, організаційно-методичний і діагностичний складники та способи їх реалізації.

*Загальна гіпотеза дослідження* полягає в тому, що формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи стане більш результативним, якщо в загальноосвітній школі буде реалізовуватись модель формування

соціальної компетентності учнів засобами театрального мистецтва. Означена модель передбачає ґрунтовне усвідомлення педагогами сутності соціальної компетентності особистості, її структури та значущості для успішного суспільного розвитку й особистісного зростання учнів та широке застосування в соціально-виховній практиці засобів театрального мистецтва як ефективного естетичного чинника формування соціальної компетентності підлітків і старшокласників. Застосування моделі потребує від педагогів оволодіння естетико-педагогічними інструментами театрального мистецтва та знаннями й навичками організації компетентісно спрямованої театрально-ігрової діяльності учнів.

*Часткові гіпотези* дослідження відображають припущення, що формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи засобами театрального мистецтва буде ефективним за таких умов:

– підвищення рівня театрально-педагогічної культури колективу школи, що потребує сприйняття театрально-ігрової діяльності школярів як значущої та педагогічно доцільної, як поля їх соціального зростання, набуття ними навичок успішної соціальної взаємодії, досягнення соціального успіху та самореалізації; оволодіння педагогами елементами театральної педагогіки, організації театрально-педагогічної роботи з учнями на ґрунті суб'єкт-суб'єктних стосунків, творчості;

– технологізація процесу використання театрального мистецтва у шкільній практиці, що зумовлює визначення чіткої мети, завдань, вибір доцільних форм, змісту, методів театрально-педагогічної роботи, алгоритму дій, урахування вікових та соціально-психологічних особливостей вихованців, розроблення театрально-педагогічних соціально значущих проєктів;

– співпраця загальноосвітньої школи з іншими інститутами соціального виховання та громадою в організації театрально-ігрової діяльності учнів, стимулювання становлення суб'єктності школярів, підтримка їх ініціативності, соціальної активності;

– поєднання у процесі соціального розвитку школярів театрального

мистецтва і методів психотерапії, зокрема таких її напрямів, як психодрама, драмотерапія, маскотерапія (трансформаційні різновиди театрального мистецтва), арт-терапія.

**Методологічну основу дослідження** становлять: гуманістичний, соціокультурний, компетентнісний, середовищний, особистісно орієнтований, аксіологічний, системний, комунікативно-діалогічний, статусно-рольовий підходи до з'ясування процесу соціального розвитку особистості та умов удосконалення її відносин із соціумом; ідеї формування особистості у спілкуванні та предметно-перетворювальній діяльності шляхом освоєння навколишнього світу; теорія соціальної драматургії, що пов'язує соціальну поведінку індивіда як соціального актора із театральною грою; театрознавчо-соціологічне та психолого-педагогічне осмислення ролі театрального мистецтва в естетизації буття особистості, в удосконаленні її соціальної взаємодії, ефективному оволодінні соціальними ролями.

**Теоретична основа дослідження** визначається концептуальними положеннями педагогіки та психології про закономірності формування й розвитку особистості (О. Асмолов, О. Леонтьєв, Д. Ельконін, А. Маслоу, К. Роджерс, С. Рубінштейн, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський), посилення ролі виховання в сучасному суспільстві, ускладненому різноманітним проблем (І. Бех, Г. Корнетов, А. Мудрик, Г. Пустовіт, Г. Шевченко), необхідність розвитку соціальності індивідів як мети соціального виховання (А. Рижанова, С. Харченко), зрослої потреби в наданні соціально-педагогічної допомоги дітям та молоді для їх належної життєдіяльності у проблемному соціумі (О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська, Г. Лактіонова), необхідність застосування компетентнісного підходу в освіті (Н. Бібік, О. Глузман, І. Зимня, В. Луговий, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, А. Хуторський), соціальну компетентність як потребу удосконалення соціуму й окремої особистості (В. Гаврилюк, А. Флієр), роль естетизації освітнього процесу в гармонізації буття індивіда (Н. Миропольська, О. Рудницька, О. Комаровська, Л. Сморг), театральну педагогіку як спосіб удосконалення навчання та виховання учнів (В. Абрамян, Л. Дубина, О. Єршова, Г. Локарева),

самодіяльну театральну творчість дітей як чинник їх всебічного розвитку (М. Бахтін, Л. Виготський, Є. Ганелін, А. Макаренко, Т. Полякова, С. Шацький); соціологічні, соціально-психологічні, театрознавчі ідеї про театр як своєрідний соціальний інститут, спрямований на вдосконалення соціальної взаємодії (І. Безгін, Б. Брехт, І. Андреєва, Й. Гейзінга, Д. Дідро, Н. Корнієнко, Лесь Курбас, Р. Роллан, К. Станіславський, І. Франко, Ф. Шиллер), соціально-терапевтичний потенціал театрального мистецтва (М. Андерсен-Уоррен, Р. Арнхейм, М. Євреїнов, П. Келлерман, Д. Кіппер, Я. Морено), суспільство як систему, сукупність статусів та соціальних ролей (Е. Гіденс, Е. Гофман, Дж. Мід, Т. Парсонс, Ю. Габермас, Н. Черниш), соціальну успішність та суб'єктність особистості (Є. Головаха, П. Горностай, Л. Сохань, О. Злобіна, Ю. Резник, Н. Сарджвеладзе, П. Сорокін).

У процесі дослідження використано **методи**:

*теоретичні* – аналіз і синтез теоретичних та науково-методичних джерел з педагогіки, психології, соціальної психології, соціології, філософії, естетики, театрознавства для розроблення основних понять дослідження щодо феномену соціальної компетентності особистості та потенціалу театрального мистецтва у формуванні соціальної компетентності учнів; систематизація й узагальнення наукових поглядів на сутність та способи формування соціальної компетентності учнів; аналіз розвитку педагогічних ідей використання театральних засобів у соціальному розвитку школярів; теоретичне моделювання і прогнозування системи театральних педагогічних роботи школи з формування соціальної компетентності учнів;

*емпіричні* – методи опитування (анкетування, інтерв'ювання, бесіда), тестування, аналізу документів (контент-аналіз творчих робіт учнів), незакінчених речень, соціометрії, експертної оцінки, спостереження, узагальнення педагогічного досвіду, розв'язання учнями творчих завдань, біографічний метод, соціолінгвістичний метод; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи) – для збору фактологічного матеріалу з метою визначення рівнів сформованості соціальної компетентності учнів основної і

старшої школи та результативності розробленої моделі формування соціальної компетентності учнів засобами театрального мистецтва;

*статистичні* – математичне статистичне опрацювання інформації, здобутої під час і в результаті педагогічного експерименту (побудова статистичних таблиць, що відображують рівні сформованості соціальної компетентності учнів, встановлення кореляційного зв'язку між факторними та результативними ознаками формування соціальної компетентності школярів за допомогою  $\chi^2$  – критерію (“хі-квадрат критерію”).

**Наукова новизна одержаних результатів дослідження** полягає в тому, що *вперше* обґрунтовано соціально-педагогічні умови формування соціальної компетентності школярів засобами театрального мистецтва (підвищення рівня театрально-педагогічної культури колективу школи; технологізація процесу використання театрального мистецтва у шкільній практиці; співпраця загальноосвітньої школи з іншими інститутами соціального виховання та громадою в організації театрально-ігрової діяльності учнів; поєднання в процесі соціального розвитку школярів театрального мистецтва і методів психотерапії); схарактеризовано компоненти соціальної компетентності особистості (статусно-рольовий, ціннісно-диспозиційний, комунікативний); розкрито потенціал театрального мистецтва у формуванні соціальної компетентності учнів основної і старшої школи та запобіганні їх соціальній дезадаптації; естетико-педагогічні інструменти театрального мистецтва (театральна гра; театральна група (колектив) як педагогічно створене соціальне середовище; драматичний складник театральних дійств; організаційно-методична система підготовки театральних постановок; комплекс різних видів мистецтва, використовуваних у театральних спектаклях); канали соціально-терапевтичного впливу театрального мистецтва на школярів – катарсичний, рольовий, творчий, аналітико-проектувальний, практико-перевірний, емоційно-почуттєвий, комунікативно-груповий); визначено діагностувальну процедуру для вимірювання сформованості соціальної компетентності учнів основної і старшої школи (критерії: когнітивний, емоційний, діяльнісний, рефлексивний; показники та рівні: соціально творчий,



соціально діалогічний, соціально адаптаційний, соціально аморфний, соціально дезадаптаційний); змодельовано процес формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи засобами театрального мистецтва; обґрунтовано функціонування шкільного соціально-центрованого театру як інноваційного театрального різновиду, спрямованого на міжособистісний діалог, проникнення учнями в сутність різноманітних міжособистісних та соціальних проблем; запропоновано шляхи підвищення театраль-но-педагогічної культури працівників соціально-виховної сфери;

*уточнено* поняття “соціальна компетентність особистості”, яке розглядається як цілісне інтегративне особистісне утворення, сукупність соціальних знань, умінь, цінностей, досвіду, що забезпечують гармонійну взаємодію людини і суспільства (насамперед шляхом засвоєння провідних соціальних ролей, ефективного вирішення соціально-проблемних ситуацій), самореалізацію та соціальну творчість, відображаючи якісний ступінь соціалізованості індивіда; структуру соціальної компетентності особистості (статусно-рольовий, ціннісно-диспозиційний, комунікативний компоненти); зміст головних соціальних ролей, що є підґрунтям формування соціальної компетентності підлітків і старшокласників (соціальних ролей громадянина, трудівника (учня), сім’янина, культурного споживача та творця у сфері дозвілля); сутність поняття “театраль-но-педагогічна технологія” як сукупності знань про ефективні способи та методи організації театраль-но-ігрової діяльності школярів і саму практику алгоритмічного застосування цих знань для вирішення конкретної педагогічної проблеми (соціально-педагогічної, виховної, навчальної);

*дістали подальшого розвитку* поняття “механізми соціалізації” в контексті формування соціальної компетентності учнів засобами театраль-ного мистецтва; педагогічні підходи до формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи в сучасних умовах українського суспільства; зміст, форми, методи формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи засобами театраль-ного мистецтва.

**Практичне значення здобутих результатів** полягає у розробленні і

впровадженні програми “Театр. 8–12 класи” для факультативних курсів та курсів за вибором спеціалізованих загальноосвітніх шкіл музичного профілю (рекомендовано МОН України – лист № 1/11–787 від 18.03.2008), написанні і публікації сценаріїв вистав та методичних рекомендацій педагогам для роботи з учнями в посібнику для вчителя “Уроки художньо-естетичного циклу в школі: навчання і виховання” (диплом I ступеня АПН України в номінації “За кращу науково-методичну роботу, опубліковану в 2006 році”), у монографії “Соціально-ціннісний аспект діяльності дитячого театру”, розробленні програми та впровадження в освітній процес ВНЗ спецкурсу “Театральне мистецтво як засіб соціалізації особистості”, формулюванні пропозицій щодо способів підвищення театральної-педагогічної культури працівників соціально-виховної сфери, підготовці методичних рекомендацій для студентів з навчальних дисциплін “Превентивна педагогіка”, “Соціалізація особистості”, “Технології соціальної роботи” (затверджено методичною радою Білоцерківського інституту економіки та управління ВНЗ “Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»” (протоколи: № 8/06 від 11.09.2006 р.; № 1/08 від 14.01.2008 р.; № 01/11 від 11.01.2011 р.).

Результати дослідження можуть бути використані у викладанні курсів теорії і методики виховання, соціальної педагогіки та соціальної роботи у вищих навчальних закладах, для розроблення спецкурсів з театральної педагогіки, педагогічних технологій, розвитку творчої особистості, в арт-терапії. Їх можуть застосовувати у своїй професійній діяльності вчителі, соціальні педагоги та соціальні працівники, психологи, педагоги позашкільних закладів та центрів соціальних служб для сім’ї, дітей та молоді з метою допомоги підліткам і старшокласникам у їх соціальному становленні, самореалізації та творчості, фахівці післядипломної педагогічної освіти для підвищення театральної-педагогічної культури працівників соціально-виховної сфери.

Результати дослідження **упроваджено** в соціально-виховний та навчальний процес освітніх закладів: Пристромської ЗОШ I–III ст. Переяслав-Хмельницького р-ну Київської обл. (довідка № 1 від 23.06.2016 р.), Шпильківської ЗОШ I–III ст.

Києво-Святошинського р-ну Київської обл. (довідка № 35 від 27.05.2016 р.), Горицького НВК Славутського р-ну Хмельницької обл. (довідка № 51 від 25.05.2016 р.), НВК “Загальноосвітня школа I–III ступенів, гімназія № 5” м. Славути Хмельницької обл. (довідка № 151 від 18.08.2016 р.), ЗОШ I–III ст. № 6 м. Здолбунова Рівненської обл. (довідка № 157 від 19.08.2016 р.), Сальківської ЗОШ I–III ст. Гайворонського р-ну Кіровоградської обл. (довідка № 01-79 від 16.06.2016 р.), загальноосвітніх шкіл м. Білої Церкви Київської області (довідка № 32 від 16.06.2016 р.), Центру творчості дітей та юнацтва “Соняшник” м. Білої Церкви Київської обл. (довідка № 21 від 23.06.2016 р.), Білоцерківського інституту економіки та управління ВНЗ “Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»” (довідка № 147/08 від 17.08.2016 р.); у результативну організацію науково-дослідної роботи учнів НВК “Сквирський ліцей – загальноосвітня школа I–II ступенів” (наказ ДОН Київської ОДА № 65 від 04.03.2013 р.), членів Сквирського територіального відділення МАН (диплом НЦ МАНУ (наказ № 88 від 28.12.2012 р.), наказ по відділу освіти Сквирської РДА від 26.12.2013 р., наказ головного управління освіти і науки Київської ОДА від 21.05.2011 р.).

**Дослідно-експериментальною роботою** було охоплено 789 учнів основної школи і 582 учні старшої школи (контрольні групи – 179 учнів, експериментальні групи – 177). В експерименті взяли участь 152 педагоги та 64 студенти.

**Апробація результатів дисертації.** Матеріали дослідження оприлюднено на науково-практичних конференціях та форумах: *міжнародних* – “Теоретичні та практичні проблеми прикладної лінгвістики, економіки, освіти” (Біла Церква, 2008); “Європейська інтеграція і перспективи розвитку економічного, соціального та інформаційного потенціалу України” (Біла Церква, 2009); “Освіта, наука та самореалізація молоді” (Рівне, 2009); “Економічні, соціальні та інформаційні проблеми розбудови державності: теорія, методологія, практика” (Біла Церква, 2010); “Фінанси, право та соціальні комунікації: досвід, тенденції та перспективи розвитку” (Біла Церква, 2011); “Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери” (Хмельницький, 2011); “Інтеграція України в європейський

соціально-правовий, інформаційний та фінансовий простір: проблеми науки та практики” (Біла Церква, 2012); “Соціальна робота і сучасність: теорія та практика” (Київ, 2012); “Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі” (Київ, 2012); “Роль педагогіки та психології в сучасному світі” (Львів, 2012); “Этнопедагогика: история и современность” (Мозырь, 2013); “Актуальні дослідження в соціальній сфері” (II-VI конференції) (Одеса, 2013–2015); “Актуальні питання сучасної педагогіки” (м. Острог, 2013); 1<sup>st</sup> International symposium “Humanities and Social Sciences in Europe: Achievements and Perspectives” (Vienna, 2013); “Актуальні проблеми розбудови та розвитку інклюзивного освітнього середовища” (Київ, 2016); “Удосконалення інформаційно-ресурсного забезпечення освіти і науки в умовах євроінтеграції” (Біла Церква, 2016); “Aktualne pytania i problemy rozwoju nauk społecznych (Актуальні питання та проблеми розвитку соціальних наук)” (Kielce, Rzeczpospolita Polska, 2016); *всеукраїнських* – “Інноваційні технології навчання мов та культури в умовах євроінтеграції” (Біла Церква, 2005); “Рівність прав жінок і чоловіків у сучасному суспільстві: загальні та національні проблеми” (Біла Церква, 2005); “Інноваційні технології виховання учнів і молоді у позанавчальний час” (Житомир, 2005); “Теоретико-практичні реалії сучасного виховання дітей та учнівської молоді” (Київ, 2005); “Аграрна наука – виробництву (актуальні питання лінгвістики та педагогіки)” (Біла Церква, 2006); “Актуальні питання освіти та мовознавства у вищій школі” (Біла Церква, 2007); “Цінності особистості у контексті викликів сучасності” (Київ, 2009); “Суспільне значення театрального мистецтва як одного з головних чинників формування художньої культури” (Київ, 2009); “Виховання дітей та учнівської молоді в соціокультурному просторі сучасних освітніх закладів” (Київ, 2011); “Формування готовності соціальних працівників та соціальних педагогів до професійної діяльності” (Біла Церква, 2011); “Особистість у просторі виховних проектів” (Київ, 2012); “Особистісний розвиток дітей та молоді в інноваційно орієнтованому освітньому середовищі” (Київ, 2015); *міських* – “Софія Русова і проблеми соціокультурного формування особистості в сучасних умовах українського суспільства” (Біла Церква, 2006);

“Сучасна освіта Білої Церкви. Європейські орієнтири” (Біла Церква, 2011).

Результати дослідження обговорено на засіданнях лабораторії естетичного виховання та мистецької освіти Інституту проблем виховання НАПН України, кафедри соціальної роботи і психології Білоцерківського інституту економіки та управління ВНЗ “Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»”.

**Особистий внесок здобувача.** У колективній монографії “Вплив глобалізаційних процесів на безпеку держави: економічний, інформаційний, соціальний та культурологічний аспекти” (2015) за загальною редакцією П. Юхименка автором підготовлено підрозділ 5.2 “Становлення соціальної компетентності особистості – вагомий чинник ефективного функціонування українського суспільства”. У посібнику для вчителя “Уроки художньо-естетичного циклу в школі: навчання і виховання” (2006, співавтори – Н. Миропольська, С. Ничкало, В. Рагозіна, Л. Хлебникова) автором написано розділ 3 “Естетичне навчання і виховання підлітків” та розроблено додаток В (с. 196–224). У науково-методичному посібнику “Софія Русова і проблеми соціокультурного формування особистості в сучасних умовах” (2006) дисертанту належить концептуальна ідея, укладання та наукове редагування текстів, написання передмови, додатків, розділу “Із скарбниці думок С. Русової”.

**Публікації.** Основні положення дисертації висвітлено в 63 публікаціях (з них 60 – одноосібні), у тому числі: 4 монографії (одна у співавторстві), 2 навчальних посібники (один одноосібний, має гриф МОН України – лист № 14/18.2-866 від 03.04 2006 р.), 23 статті у вітчизняних фахових виданнях, 6 – у зарубіжних періодичних наукових виданнях, 5 статей в інших виданнях, 18 – у збірниках матеріалів конференцій, 5 навчально-методичних видань.

Положення і результати **кандидатської дисертації** “Формування ціннісних орієнтацій підлітків у діяльності дитячого театру” (13.00.07 – теорія і методика виховання, Інститут проблем виховання АПН України, 2003 р.) у тексті докторської дисертації не використовуються.

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, п’яти

розділів, висновків, списку використаних джерел на 65 сторінках (594 джерела, з них 31 іноземною мовою), 22 додатки на 72 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 467 сторінок, з них 402 – основний текст. Робота містить 32 таблиці та 1 рисунок (з них 1 таблиця та рисунок на одну повну сторінку).

## **РОЗДІЛ 1**

### **ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ І СТАРШОЇ ШКОЛИ ЯК СОЦІАЛЬНА І ВИХОВНА ПРОБЛЕМА**

#### **1.1. Суспільна та освітня зумовленість формування соціальної компетентності особистості**

Нашій добі притаманні надзвичайно швидкі соціальні, економічні, політичні зміни. Суспільство ускладнюється, його пронизують різновекторні соціальні зв'язки, а це потребує від його членів ширших та глибших знань для досягнення суспільних процесів, вироблення належних умінь для встановлення повноцінних соціальних взаємин, способів утвердження себе в суспільстві та оволодіння механізмами самореалізації. При цьому важливим є забезпечення гармонії між

особистістю та суспільством, що передбачає засвоєння його членами схвалюваних ним соціальних цінностей. Здатність індивіда вибудовувати багатобічні, ефективні взаємозв'язки із соціальним оточенням, яке перебуває в постійному русі, прийнято називати соціальною компетентністю.

Соціальна компетентність є складником різнобічної здатності людини організувати власну життєдіяльність, яку в науці тлумачать як компетентність (загальна) чи життєва компетентність [159; 444]. Необхідність становлення у громадян компетентності, яка відповідає досягнутому рівню суспільного розвитку у його інформаційній, політичній, соціально-психологічній та інших сферах, почала гостро усвідомлюватися з 70-х рр. ХХ ст., коли суспільства західного світу вступили у постіндустріальний етап функціонування, істотно змінивши характер міжособистісних та соціальних взаємин. З одного боку, відбувається зростання особистісної свободи, з іншого – посилення відповідальності кожної людини за власну життєдіяльність і за життєдіяльність спільнот, до яких вона належить, усього суспільства. Нові умови існування висунули вимогу до людини стосовно наявності в неї таких якостей, як гнучкість, творчість у соціальній взаємодії, адже з'явилося розуміння, що володіння знаннями, навіть доволі широкими, не забезпечує повноцінного функціонування людини в сучасному соціумі. Гостро постало питання перетворення мови знань на мову практичної діяльності, здатності особистості вміло діяти в різних соціальних, професійних, особистісних ситуаціях, тобто питання компетентності особистості, її відповідності новим соціальним реаліям. Як зазначають В. Болотов та В. Сериков, “компетентність – це спосіб існування знань, умінь, освіченості, що сприяють особистісній самореалізації, знаходженню ... свого місця у світі” [54, с. 12].

Особливо важливим є досягнення людиною компетентності в суспільстві “ризикую” (так кваліфікують сучасне суспільство дослідники), що створює для неї постійні ситуації напруження, невизначеності, загроз. Через посилений інформаційний, соціально-психологічний тиск життя багатьох людей у теперішньому соціумі перетворюється на ланцюг стресових моментів, тому вміння адекватно реагувати на них і відповідно діяти стають вельми цінними.

Дослідники пов'язують поняття компетентності з поняттям життєздатності, визначаючи при цьому життєздатною таку особистість, яка “активно інтегрується в сучасне суспільство, орієнтується в економічній, соціально-політичній обстановці, зберігаючи свою світоглядну позицію, гуманістичні ідеали та цінності; володіє високою соціальною активністю, підприємливістю, прагненням до пошуку нового і здатністю знаходити оптимальні розв'язання життєвих проблем у нестандартних ситуаціях; має потребу в життєвих досягненнях і успіху, здатності до самостійного прийняття рішень, постійного саморозвитку; володіє альтернативним, критичним мисленням” [159, с. 96]. Для сучасної людини необхідними є й такі здатності, як уміння контактувати з людьми в соціумі, вміння ставити життєву мету та визначати сенс життя, запобігати життєвим конфліктам та розв'язувати їх. Проте аналіз деяких наукових досліджень і даних практики дає змогу стверджувати, що значна частина громадян українського суспільства не вміє повноцінно, гармонійно жити в сучасному світі, самостійно орієнтуватися в багатопланових життєвих ситуаціях та ефективно розв'язувати важливі для себе й соціального оточення проблеми.

У зв'язку з цим дослідники наголошують на тому, що потрібно порушувати питання про розвиток у сучасної людини комплексної соціальної потреби – потреби в компетентності, в основу якої покладено прагнення заслужити повагу і визнання з боку інших людей, піднести свій соціальний статус [424]. Вартою уваги є думка А. Флієра про необхідність становлення компетентності особистості як професії повноцінного члена суспільства [478, с. 152]. Близький до цієї думки погляд М. Степаненка, який твердить, що за сучасних умов набуття особистістю життєвої компетентності стає об'єктивним запитом як індивідуального, так і соціального життя [444, с. 3].

Слід зазначити, що доволі цінним, насамперед у контексті нашого дослідження, є обґрунтування І. Бехом важливості досягнення компетентності особистістю сучасного суспільства. Вчений наголошує, що компетентність забезпечує становлення суб'єкта розвиненої суспільної практики [48, с. 29]. На думку С. Краснокутської, яку ми підтримуємо, значущість сформованості



соціальної компетентності зумовлюють ті функції, які вона виконує у взаєминах “особистість – суспільство”: прикладна (застосування соціальних знань і вмінь у практичній життєдіяльності); адаптаційна (реалізація потреб людини у взаємодії з іншими членами суспільства, соціальними мікрогрупами, інститутами, організаціями і суспільством в цілому”); інтегративна (забезпечує можливість бути прийнятим у співтовариство, соціальну групу, суспільство); орієнтаційна (дає змогу вибрати той чи інший напрям життєдіяльності); статусно-рольова (допомагає людині посісти належне місце в суспільстві, досягнути соціального статусу відповідно до вироблених знань і вмінь, засвоїти соціальні ролі) [231, с. 44]. На багатофункціональність соціальної компетентності особистості також вказує Н. Борбич [56, с. 6]. Виходячи з наведених вище наукових позицій, можна зробити висновок, що становлення компетентної особистості є нагальною потребою сучасного суспільства.

Усвідомлення необхідності формування особистості, яка досягла рівня компетентності у певних сферах життєдіяльності суспільства, проходило кілька етапів [342, с. 13]. Перший етап – на початку 70-х рр. ХХ ст. в апарат сучасних гуманітарних наук вводиться категорія “компетентність”, насамперед у межах теорії мови і трансформаційної граматики, розпочинається дослідження різних видів мовної компетенції. Другий етап (70–80-ті рр. ХХ ст.) характеризується використанням категорії “компетентність” в теорії і практиці опанування мови, професіоналізму в управлінні, менеджменті, навчанні спілкування. Третій етап (починається з 90-х рр. ХХ ст.) – відбувається впровадження концептуальних і експериментальних напрацювань з проблеми компетентності у сферу освіти, громадянського суспільства, менеджменту, розроблення практичних заходів з їх засвоєння громадянами і професійними групами (тренінги, консультації), запровадження в практику регіональних і міжнародних організацій (ООН, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Рада Європи та ін.).

Ідеї компетентності як бази розвитку сучасного суспільства знайшли найширше втілення в галузі освіти, зумовивши усвідомлення необхідності поступової зміни освітніх пріоритетів, що відобразилося в акцентуванні на

розвитку в підростаючих поколіннях важливих для життєдіяльності людини компетенцій та становленні їх компетентності. Потреба розвитку в сучасній людині компетентності як здатності до адекватного й творчого життя за нових суспільних умов спричинила утвердження в освіті, спочатку в західній, а відтепер й у вітчизняній, компетентнісного підходу [49; 73; 87; 160; 213; 265; 305; 389; 390; 511; 574-577]. Як зауважує І. Зимня, в освіті “однією із значущих тенденцій останнього десятиліття є компетентнісний підхід зі смислоутворювальною категорією “компетенція””. [170, с. 47]. Поява компетентнісного підходу стала відповіддю на зміну соціокультурних обставин у світі, педагогічною відповіддю на соціальне замовлення [132, с. 77].

Утвердження компетентнісного підходу, пошук адекватних компетенцій та формування в молодого покоління соціальної компетентності є, на думку В. Байденко, спробою утримати баланс відповідальності особистості і перед собою, і перед суспільством, “близьким” та “далеким”, пом’якшити фрустраційні травми, ймовірність яких багаторазово зростає за часів стрімкого (стихійного) динамізму й невизначеності. Такі обставини вимагають від особистості різнобічних умінь: щасливо жити у новій енергетиці соціально-морального напруження; працювати в нових формах соціальності, жити з іншими в умовах глобалізації, полікультурності, різних типів життя; ефективно і морально (соціально відповідним способом) справлятися зі своїми життєвими проблемами [27, с. 8].

Компетентнісний підхід вкрай важливий для підготовки учнів до життя у громадянському суспільстві з ринковою економікою, адже для цього доцільним є не лише засвоєння певної суми знань, а й вироблення вмінь, що дають можливість здійснювати повноцінний вибір у різних сферах життєдіяльності, ефективно використовувати наявні ресурси, порівнювати політичні заяви з політичною реальністю, вести перемовини, а також розвиток інших навичок, потрібних для життя в швидкозмінюваному суспільстві. Образне порівняння (на нашу думку, доволі вдале) “знаннєвого” і компетентнісного підходів в освіті з процесами будівництва здійснюють М. Філатова та Л. Волкова. Вони вважають, що

“знаннєвий” підхід орієнтований на накопичення будівельних матеріалів (підготовку індивідів з певним запасом знань), а компетентнісний – на спорудження будинку, на розвиток умінь ефективно використовувати будівельні матеріали, тобто на підготовку будівельників, які здатні звести дім (індивідів, які спроможні забезпечити як власну якісну життєдіяльність, так і життєдіяльність суспільства) [476, с. 70].

Слід зауважити, що компетентнісний підхід не заперечує важливості знань, але зосереджує увагу на здатності особистості використовувати їх, на отриманні досвіду самостійного розв’язання проблем. Як зазначає О. Глузман, компетентнісний підхід полягає в зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток в учнів здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки й досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики [109, с. 59]. І. Тонкович пов’язує компетентнісний підхід з перенесенням акцентів зі змісту на результати, зі знань – на розвиток особистості [461, с. 34].

Термін “компетентність” походить від латинського *competo*, що в перекладі означає: *прагну, домагаюся, відповідаю, підходжу*. Аналіз наукових концепцій, які з’ясовують сутність компетентності, демонструє широку неоднозначність цього поняття. Передусім це пов’язано з використанням термінів “компетенція” і “компетентність”. У деяких випадках ці терміни вживаються як синоніми, але найчастіше їх розрізняють. Компетенцію, зокрема, І. Зимня розглядає як здатність здійснювати діяльність відповідно до соціальних вимог та очікувань, а компетентність тлумачить як ступінь освоєння компетенції [169]. На її думку, компетенція є внутрішнім, потенційним когнітивним утворенням, що актуалізується потім у діяльності і становить передумову та підвалину формування компетентності. Дослідниця наголошує, що “компетентності є складними, різнорідними, різноплановими, власне особистісними утвореннями, які формуються на базі і фундаменті компетенцій” [171, с. 24].

Така взаємозалежність понять “компетенція” та “компетентність” підтримується й іншими науковцями, які стверджують, що компетенція є

сукупністю знань, умінь, навичок, способів діяльності особистості, взаємопов'язаних між собою та необхідних для якісної продуктивної діяльності, а компетентність означає володіння певними компетенціями [157, с. 15; 497].

Аналізуючи різні тлумачення поняття “компетентність”, можна поєднати їх у дві групи: перша розкриває це поняття в ширшому плані, друга – у вузькому. Як приклад тлумачень першої групи, наведемо пояснення сутності компетентності в “Соціологічній енциклопедії”, де цей термін характеризується як сукупність особистісних якостей керівника, суспільного діяча, органа влади, що означає високий професіоналізм, знання інтересів і потреб людей, ситуації, в якій він діє, вміння аналізувати систему соціальних відносин, взаємодію соціальних інститутів, передбачати наслідки тих чи інших дій [426, с. 461]. До визначень другої групи відносимо тлумачення поняття компетентності відомим дослідником Дж. Равеном, який вважає компетентність специфічною здатністю, необхідною для ефективного виконання конкретної дії в конкретній галузі, включаючи до неї особливі вузькоспеціальні знання, предметні навички, способи мислення, а також усвідомлення відповідальності за свої дії. Дж. Равен визначає 37 видів компетенцій, що забезпечують успішність діяльності [360, с. 281–297]. Серед них – упевненість в собі, самоконтроль, критичність мислення, відповідальність, здатність слухати інших людей, брати до уваги те, про що вони говорять тощо. Під компетентністю дослідник розуміє “характеристики і здібності людей, що дають їм можливість досягати особистісно значущих цілей” [360, с. 280].

Важливим науковим питанням є визначення видів компетентності. Слід зазначити, що дослідники передусім виокремлюють ключові (універсальні) компетентності, оволодіння якими дає змогу вирішувати найрізноманітніші проблеми у повсякденному, професійному, соціальному житті (М. Большедворська, О. Глузман, Г. Селевко, А. Хуторський та ін.) [55; 109; 400; 498]. На думку Б. Жиганова, значення ключових компетентностей полягає також у тому, що вони дають можливість виконувати неалгоритмічні завдання, переносити знання, вміння з однієї галузі в іншу, мирно співіснувати в різнорівневому, багатонаціональному соціумі [157]. Виокремлюємо наукове

пояснення ключових компетентностей О. Глузмана, який розуміє їх такими компетентностями, що дають змогу особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах, досягаючи життєвого успіху, і водночас роблять внесок у поліпшення якості суспільства [109, с. 55]. Відомий дослідник компетентнісного підходу в освіті А. Хуторський називає ключові компетентності метапредметними та інтегративними, адже їхнім джерелом є різноманітні сфери культури і діяльності – громадянська, правова, соціальна, освітня тощо [498, с. 46].

Через ключові компетенції, з погляду М. Большедворської, встановлюється органічний зв'язок індивіда та соціуму. Набір ключових компетенцій визначається соціумом, є відмінним у різних країнах світу і залежить від ціннісних орієнтацій, правил існування, світогляду певного співтовариства. Вибраний суспільством набір ключових компетенцій сприяє регулюванню відносин індивіда й суспільства: через визначені види компетенцій суспільство висуває індивіду свої вимоги, а індивід, ідучи за вимогами суспільства, отримує можливості для здійснення успішної соціалізації. Сформовані ключові компетенції сприяють соціальному контролю, тобто саморегуляції соціальної системи, забезпечуючи певний порядок у взаєминах соціуму та індивіда за допомогою соціально-нормативного регулювання [55].

Беручи до уваги спрямованість життєдіяльності індивіда (на суспільство, на предметний світ, на себе), значна частина дослідників *виокремлює соціальну компетентність як одну із провідних компетентностей сучасної людини*, значущість становлення якої постійно зростатиме. Для осмислення сутності соціальної компетентності особистості слід, насамперед, звернути увагу на праці авторитетного дослідника вказаної проблеми І. Зимньої, яка до груп ключових компетентностей (дослідницею визначено їх три) відносить компетентності, що стосуються соціальної взаємодії людини та соціальної сфери (компетентність соціальної взаємодії: з суспільством, спільнотою, сім'єю, друзями, здатність до співробітництва, повага та прийняття іншого; компетентність у спілкуванні (усне, письмове; діалог, монолог; знання і дотримання традицій, етикету та ін.) [172,

с. 23], що їх, у сукупності, на нашу думку, можна тлумачити як основу соціальної компетентності.

Соціальна компетентність особистості як одна із ключових є важливою умовою нормального функціонування соціуму, ефективної самореалізації в ньому кожного індивіда. Слід наголосити, що суспільна вимога щодо досягнення соціальної компетентності стосується не лише окремої невеликої частини суспільства, яку іменують елітою, а й переважної більшості громадян. А тому формування соціальної компетентності має бути пріоритетним у діяльності інститутів соціалізації на нинішньому етапі суспільного розвитку. Як зазначається в посібнику “Соціальна педагогіка” (2013), одними з провідних компетентностей, на формування яких має бути спрямовано соціально-педагогічну роботу з дітьми та молоддю, є соціальні компетентності, пов’язані з життям суспільства, оточенням, соціальною діяльністю особистості [427, с. 12].

Більшість проаналізованих нами наукових тлумачень поняття “соціальна компетентність” умовно об’єднуємо у *три основні групи*: тлумачення, що відображають ступінь наявності та розвиненості в індивіда особистісних ресурсів; трактування, що висвітлюють особливості взаємодії людини й соціального середовища та пов’язують соціальну компетентність із процесом соціалізації; тлумачення компетентності як різнорівневого феномену.

У визначеннях сутності соціальної компетентності, віднесених нами до *першої групи*, можна виокремити такі основні аспекти наукового трактування: когнітивний, поведінковий, когнітивно-поведінковий, гуманістичний. З погляду когнітивного аспекту трактування, соціальна компетентність особистості визначається як наявність у неї таких знань, які дають їй можливість діяти певним чином у різних соціальних ситуаціях. Наприклад, А. Мудрик стверджує, що соціальна компетентність – це знання людини про соціальний світ і про себе, своє місце у цьому світі, способи поведінки і поведінкові сценарії [300, с. 6]. Поведінковий аспект означає, що компетентність залежить не лише від знань, а й від умінь та навичок їх використання, здатності досягнення адаптивної ефективності, тому під соціальною компетентністю мають на увазі систему

складних соціальних умінь і навичок взаємодії, сценаріїв поведінки в типових соціальних ситуаціях, що дають змогу швидко й адекватно адаптуватися, приймати рішення зі знанням справи, враховуючи реальні умови. Такою є, зокрема, позиція І. Андреєвої [16]. Певна частина дослідників переконана, що знання соціокультурних норм і вироблення соціальних навичок – це тісно переплетені аспекти соціальної компетентності, які мають становити певну цілісність, поєднуючи “знання що” (знання загальнокультурних норм і правил) і “знання як” (яким чином ці правила можуть бути застосовані в конкретній соціальній ситуації). Ці два аспекти взаємно доповнюються, визначаючи один із головних дослідницьких і практичних напрямів обґрунтування соціальної компетентності – когнітивно-поведінковий, на чому наголошують автори посібника “Соціальна компетентність класного керівника: режисура спільних дій” [424].

У межах гуманістичного підходу соціальна компетентність визначається не лише як адекватність чи здатність особистості до певної дії, чи як спроможність ефективно поводитись, а ширше – як здатність до адаптації, співробітництва і контролю над ситуацією, як сукупність базових особистісних характеристик, що детермінують ефективність дій у різних соціальних моментах [424].

Значна частина сучасних дослідників ці підходи поєднують. Наприклад, Н. Калініна характеризує соціальну компетентність як інтегративне особистісне утворення, що представляє систему знань про суспільство, вмінь, навичок поведінки в ньому, систему стосунків, що виявляються через особистісні якості людини, її мотивацію, ціннісні орієнтації і дають можливість інтегрувати зовнішні та внутрішні ресурси для досягнення соціально значущих цілей і розв’язання життєвих проблем. Вона виокремлює два складники соціальної компетентності: когнітивно-поведінковий, що охоплює знання людини про суспільство й про себе, соціальні вміння й навички, які забезпечують успішність в соціально значущій діяльності та взаємодії, а також мотиваційно-особистісний складник, що відображає ставлення до суспільства і долучає мотивацію самореалізації й особистісні якості, які сприяють самореалізації [184]. Близькою

до вказаної є позиція Г. Селевка, який під компетентністю розуміє “інтегральну якість особистості, що виявляється в загальній здатності і готовності її до діяльності, заснованій на знаннях і досвіді, надбаними в процесі навчання і соціалізації та орієнтованими на самостійну і успішну участь у діяльності” [400, с. 139].

Суттєво розширює характеристику соціальної компетентності особистості відомий український вчений, дослідник проблем сучасного виховання І. Бех, який вказує на важливість усвідомлення компетентності як досвідченості суб’єкта у певній життєвій сфері, наголошуючи, що саме на досвідченості, а не просто на обізнаності, поінформованості суб’єкта в певній галузі потрібно робити змістовний наголос [48, с. 26]. Заслужують на увагу й міркування О. Власової щодо зв’язку соціальної компетентності з розвитком відповідних здібностей. На її думку, соціальна компетентність відповідає найпоширенішому рівню розвитку соціальних здібностей, забезпечуючи ефективне функціонування особистості в більшості стандартних проблемних ситуацій, і стає головним чинником ефективної соціальної адаптації людини, її гармонійного співіснування з іншими [80, с. 115–116].

Визначення сутності соціальної компетентності, що віднесені нами до *другої групи*, найщільніше пов’язані з процесом соціалізації людини. Як стверджує З. Саралієва, “процес соціалізації ... формує соціальну компетентність особистості” [397, с. 189]. На тісний взаємозв’язок соціальної компетентності та процесу соціалізації вказує С. Краснокутська, зауважуючи, що соціальна компетентність розглядається багатьма вченими як невід’ємний складник, основа процесу соціалізації індивіда, оскільки допомагає йому справлятися зі зміною соціальних ролей, передбачає вміння співробітничати, встановлювати контакти, готовність до змін, до самовизначення, соціальну відповідальність за наслідки своїх учинків, і є якісною характеристикою цього процесу [231, с. 52]. Пов’язує поняття “соціальна компетентність” і “соціалізація” С. Учурова. Дослідниця наголошує, що в реальній людській поведінці процеси соціалізації і розвитку соціальної компетентності інтегровані, доповнюють і зумовлюють один одного,



та стверджує, що соціальна компетентність виступає і як результат, і як умова успішної соціалізації [469, с. 12]. Вартою уваги є позиція М. Докторович щодо соціальної компетентності як ознаки якісного функціонування індивіда в соціумі, що забезпечує ефективну взаємодію особистості з навколишнім соціальним середовищем і виявляється в доскональному знанні соціальних ролей та оволодінні ними [142].

Підтримуючи думки дослідників щодо органічного взаємозв'язку понять соціальної компетентності та соціалізації, вважаємо за потрібне коротко схарактеризувати структуру, рівні та різновиди соціалізації, що дасть можливість чіткіше усвідомити сутність соціальної компетентності людини, насамперед у контексті нашого дослідження.

Соціалізація у соціальних науках визначається як двобічний процес, що поєднує, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, в систему відповідних зв'язків, з іншого – активне відтворення цієї системи індивідом у своїй діяльності [340, с. 15]. Автор ґрунтовних праць з проблем соціалізації особистості в сучасних умовах А. Мудрик [298; 299]. називає дві сторони процесу соціалізації – адаптацію (приспосовування), в результаті якої відбувається формування соціальної істоти, та відокремлення (автономізацію), яка забезпечує самореалізацію, самоствердження, самозміну особистості [299, с. 9]. Для нашого дослідження цінним є виокремлення в структурі соціалізованості індивіда двох рівнів: на першому формується здатність індивіда відповідати вимогам, які висувуються до нього на даному етапі суспільного й особистісного розвитку, тобто досягається сформованість відповідних якостей, установок тощо; на другому рівні формується готовність до зміни цих вимог, тобто відбувається розвиток рис, необхідних для наступного життєвого етапу (зокрема й готовності до змін у широкому спектрі). Здатність до переходу на наступний щабель розвитку передбачає сформованість передумов для успішного виконання основних соціальних ролей, важливих на наступному етапі соціалізації; здатність людини адекватно сприймати нові соціальні вимоги і потрібною мірою змінюватися відповідно до них; здатність до

активного, самостійного визначення напряму своєї соціалізації, вибіркового ставлення до соціальних впливів [298, с. 295]. Такі наукові твердження дають нам підставу висловити думку, що соціальна компетентність має бути відображенням не тільки адаптаційної здатності індивіда до соціальних реалій, а й спроможності його до самореалізації, готовності діяти в нових умовах, що потребує від людини розвитку творчих здібностей.

Вважаємо за необхідне також взяти до уваги типологію, розроблену А. Ковальновою. На думку дослідниці, соціалізація за результативністю може бути успішною, нормативною, кризовою, такою, що має відхилення, примусовою, реабілітаційною, передчасною, прискореною, запізнілою [204, с. 113]. Прийнято визнавати її успішною, якщо індивід засвоює соціальні ролі, цінності, соціальні норми, стереотипи поведінки, які схвалює суспільство, до якого він належить [204, с. 111]. На наше переконання, соціальна компетентність є умовою та результатом саме успішної (благополучної) соціалізації.

Як вказує Ю. Платонов, успішна соціалізація індивіда в сучасному ускладненому соціумі потребує від нього одночасного вияву двох протилежних за своєю функцією індивідуально-психологічних особливостей: соціальної лабільності і соціальної гнучкості, що забезпечують постійну адаптацію до соціального світу, який змінюється, і розвиненої соціальної ідентичності, що створює той внутрішній “стрижень”, який слугує відправною точкою процесу самовизначення, як особистісного, так і соціального [340, с. 14]. Розвиненість в особистості таких якостей означає, на наш погляд, належний рівень її соціалізованості, сформованість її соціальної компетентності, яку А. Флієр розуміє як “умовно достатній ступінь соціалізованості” [478, с. 152 ].

Ми пов’язуємо соціальну компетентність особистості також з феноменом соціальності, яку А. Рижанова вважає основою соціальної гармонізації, тобто злагодженості взаємовідносин між соціальними суб’єктами, забезпечуючи якісну соціальну самореалізацію людини та розвиток її соціального середовища [366; 367].

Ряд дослідників наголошує на об'єктивізації соціальної компетентності через відповідні ситуації, що й становлять у сукупності процес соціалізації. Наприклад, у науково-методичному посібнику “Життєва компетентність особистості” зазначається, що “компетентність не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації. Вона органічно пов'язує одночасну мобілізацію знань, умінь і способів поведінки, спрямованих на умови конкретної діяльності” [159, с. 106]. Приблизні думки висловлює С. Учурова, вказуючи, що соціальна компетентність забезпечує оволодіння соціальною ситуацією і дає можливість ефективно вибудовувати свою поведінку залежно від обставин та відповідно до прийнятих у соціумі норм [470, с. 35]. На ресурсах оволодіння соціальною ситуацією докладніше зупиняється М. Рижаків, стверджуючи, що діяльність у межах конкретних обставин соціально компетентного індивіда передбачає вміння оцінювати і визначати соціальну ситуацію, формулювати мету, задану її контекстом, мати запас знань і уявлень про її параметри, а також наявність поведінкових умінь і навичок, що сприяють реалізації поставленої мети. Науковець переконаний, що є сенс говорити про компетентність лише тоді, коли вона проявляється в якій-небудь ситуації [385, с. 21].

Певне місце в дослідженнях соціальної компетентності відводиться поведінці індивіда у важких, кризових життєвих ситуаціях, що визначається як набір конструктивних способів їх розв'язання і фіксується як головна ознака соціально компетентної поведінки [159]. Враховуючи складність сучасного соціального середовища, що постійно продукує кризові моменти та обставини, готовність до освоєння їх має бути, на нашу думку, важливим складником соціальної компетентності особистості.

У низці наукових праць соціальну компетентність пов'язують із розвиненою суб'єктністю особистості, її соціальною активністю, здатністю до соціального вибору, що є умовою успішної соціалізації. Про необхідність формування суб'єктності особистості як важливого показника її компетентності пише В. Циба, вказуючи, що для досягнення суб'єктності особистість має набувати знання,

виявляти волю і толерантність, відносно самостійно приймати рішення і відповідати за їх наслідки [500, с. 179].

На суб'єктність особистості як ознаку її компетентності вказує І. Бех [48, с. 29]. Такий важливий показник соціальної компетентності людини як її суб'єктність, що відображується у високому рівні соціальної активності індивіда, визначається А. Брушлинським та іншими науковцями [446].

Грунтовно суб'єктність особистості досліджує український соціолог О. Злобіна, наголошуючи на тому, що поведінка індивіда як суб'єкта веде до соціальних змін, удосконалення як особистості, так і соціуму [173].

Деякі науковці пов'язують соціальну компетентність із розвитком соціального (соціологічного) мислення. На думку В. Гаврилюк, головним елементом соціальної компетентності є соціологічне мислення, тобто система знань про соціальну реальність, яка дає можливість не тільки адаптуватися до такої реальності, а й створює можливості для її перетворення [94]. У підході дослідниці можемо простежити зв'язок із позицією відомих соціологів сучасності Е. Гідденса і П. Бурдьє, які вказують на важливість для кожної особистості бути "соціологом" з метою ефективнішої власної життєдіяльності [103, с. 44; 65, с. 71]. На підставі проведених емпіричних досліджень В. Гаврилюк робить висновок, що сучасна молодь більше цікавиться подіями соціального життя, ніж їх оцінками і побудовою прогнозів розвитку суспільного життя, вона не може самостійно встановлювати зв'язки між окремими явищами. Молоді люди відстежують, в основному, лише факти, не задумуючись над тим, що стоїть за тією чи іншою подією. Це є ознакою нерозвиненості соціального мислення та несформованості соціальної компетентності, тобто для молоді, на думку дослідниці, характерною є функціональна неграмотність у сфері соціальних відносин.

На розвиненість соціального мислення як складника соціальної компетентності звертає увагу В. Козачок, зазначаючи, що соціальна компетентність особистості – це її здатність орієнтуватися в соціальному середовищі, що забезпечується соціальною інформованістю чи обізнаністю, наявністю соціальної мудрості та інтелекту, соціальної перцепції (сприйняття)

[206].

Соціально-орієнтаційний, соціально-аналітичний аспект соціальної компетентності виокремлює О. Пометун, вказуючи, що соціальна компетентність сприяє кращому розумінню людиною питань суспільної політики та її участі в демократичних процесах, забезпеченню соціальної єдності та справедливості, а, отже, є важливим чинником удосконалення суспільства [348, с. 66].

Пов'язує соціальну компетентність (розуміючи її як здатність молоді аналізувати соціальний навколишній світ, адекватно оцінювати свої можливості і вибудовувати стратегії взаємодії з цим світом) із соціальним мисленням також О. Прямикова. Вона визначає соціальне мислення як діяльність, метою якої є пізнання суспільної реальності, на підставі чого приймається обґрунтоване рішення з приводу важливих життєвих питань. Характеристиками соціального мислення є вміння аналізувати інформацію через інтерпретацію смислів, прийняття позиції іншої людини, сприйняття конфлікту як можливості для розвитку і т. п. Сучасна реальність, на її думку, потребує посилення розумової активності індивіда як основи для прийняття зважених рішень [353; 354].

Необхідність розвитку соціологічного мислення в сучасній людині визнає З. Саралієва, вказуючи, що найвищого рівня соціалізації особистість може досягти лише через “діяльнісну абсолютну причетність людини до суспільства, її готовність оволодіти складною майстерністю соціологічного мислення” [397, с. 189].

Вважаємо, що викладені вище думки та позиції дослідників дають підставу включати у характеристику соціальної компетентності особистості розвиненість її соціального мислення.

Аналіз наукових праць дав нам можливість виявити певні відмінності в тлумаченні соціальної компетентності західними та українськими й російськими науковцями. Західні дослідники, характеризуючи соціальну компетентність, роблять наголос насамперед на комунікативних здібностях індивіда для забезпечення якісного міжособистісного спілкування, на соціально-психологічних

механізмах запобігання конфліктності, на здатності до співпраці з іншими, передусім, у малій соціальній групі [572; 574; 576; 584; 586].

Українські й російські науковці, поряд з цими особистісними ресурсами, відносять до соціальної компетентності також здатність індивіда до ефективних дій у ширшому соціальному просторі, оволодіння важливими для суспільства соціальними ролями, сформованість соціальних цінностей. На нашу думку, зарубіжні науковці розглядають соціальну компетентність переважно з позиції мікросоціального підходу, тоді як певна частина українських та російських учених надає перевагу макросоціальному.

Як і соціалізація, компетентність соціальна є *поняттям багаторівневим (ці висновки ми відносимо до третьої групи характеристик соціальної компетентності)*. Наприклад, І. Зимня зауважує, що будь-яка компетентність як інтегративне явище має рівневу структуру [171, с. 26]. На необхідності усвідомлювати нижчий та вищий рівні компетентності зосереджує увагу І. Бех. На його думку, нижчий рівень ґрунтується на практичних способах дій, що виробляються внаслідок постійного вправлення, методом спроб і помилок, відображаючи здатність індивіда пристосовуватися до вимог життя, забезпечуючи йому нормативне функціонування в соціумі. Вищого рівня компетентності особистість досягає тоді, коли логіка виконання дії зумовлюється науково орієнтованою основою і ґрунтується на прагненні до самоствердження, на переживанні почуття гідності [48, с. 27]. Вагомим є висновок дослідника про значущість вищого рівня компетентності особистості, що дає можливість практичного перетворення дійсності для задоволення матеріальних і духовних потреб людини й суспільства [48, с. 29].

Питання про рівні соціальної компетентності порушує й В. Гаврилюк. Дослідниця пов'язує соціальну компетентність особистості з рівнем функціональної грамотності, звертаючи увагу на те, що для сучасних країн характерним є феномен функціональної неграмотності. Під функціональною неграмотністю вона розуміє нездатність громадянина і працівника застосовувати в практиці соціальних взаємин, у професійній діяльності здобуті знання,

виконувати свої функції в соціумі. Функціональна грамотність відображає сформованість у людини вміння діяти відповідно до прийнятих у суспільстві норм, правил, інструкцій, тобто є показником здатності вирішувати стандартні життєві завдання. Автор наголошує на важливості формування у спеціалістів, у всіх членів суспільства соціальної компетентності, “тобто певного рівня функціональної грамотності у сфері соціальних відносин” [94, с. 107].

Завершуючи огляд наукових трактувань сутності й ознак соціальної компетентності особистості та визначення її ролі в суспільному поступі, підтримуємо позицію С. Краснокутської, яка розглядає соціальну компетентність як стан рівноваги між вимогами до людини з боку суспільства й довколишнього середовища та її можливостями, адже порушення цієї рівноваги породжує кризову ситуацію у взаєминах між особистістю та соціумом [231, с. 43].

На підставі аналізу вищезазначених наукових трактувань сутності соціальної компетентності особистості групуємо їх (звичайно, доволі умовно, оскільки вони в багатьох моментах переплітаються) та подаємо в табл. 1.1.

*Таблиця 1.1*

### **Узагальнення наукових трактувань сутності соціальної компетентності особистості**

<b>Площина дослідження</b>	<b>Аспект трактування</b>		<b>Зміст</b>
Наявність особистісних ресурсів для ефективного освоєння соціального простору	Когнітивний		Набуття знань
	Поведінковий		Розвиток умінь
	Когнітивно-поведінковий		Набуття знань, розвиток умінь
	Мотиваційний		Сформованість цінностей, потреб
	Інтегративний		Набуття знань, розвиток умінь сформованість цінностей, потреб
Особливості взаємодії “особистість – соціальне середовище” (у взаємозв’язку з успішною соціалізацією особистості)	Макросоціальний	Соціально-рольовий	Успішне засвоєння пропонуваного суспільством соціальних ролей
		Соціально-пізнавальний (соціально-	Здатність до пізнання соціального простору та орієнтації в ньому на

		орієнтаційний)	основі розвинутого соціального (соціологічного) мислення
	Мікросоціальний	Соціально-ситуаційний	Вміння вирішувати соціальні ситуації
		Комунікативний	Результативна комунікація в малій групі
Складність становлення	Розглядається як багаторівневе соціально-психологічне утворення, що ґрунтується насамперед на підставі життєвого досвіду		Поетапний процес особистісного зростання через взаємодію з соціальним середовищем

Беручи до уваги виокремлені в наукових працях сутнісні риси соціальної компетентності, ми характеризуємо поняття соціальної компетентності особистості як цілісне інтегративне особистісне утворення, як сукупність соціальних знань, умінь, цінностей, досвіду, що забезпечують гармонійну взаємодію людини і суспільства (насамперед шляхом засвоєння провідних соціальних ролей, ефективного вирішення соціально проблемних ситуацій), самореалізацію та соціальну творчість, відображаючи якісний ступінь соціалізованості індивіда.

Процес формування соціальної компетентності відіграє важливу роль як у житті окремої людини, так і суспільства загалом. Від його успішного здійснення залежить, якою мірою особистість зможе реалізувати свої здібності, задатки, досягнути соціальної зрілості, бути корисною суспільству, створити для себе сприятливі умови життєдіяльності. Водночас соціалізація, що успішно здійснюється на основі сформованої соціальної компетентності, сприяє належній стабільності та розвитку самого суспільства. Тому інститути соціалізації мають спрямувати свої зусилля на створення умов для становлення соціально компетентної особистості, здатної до соціально спрямованої самореалізації в суспільстві, спроможної осмислювати власне життя в контексті повноцінного функціонування соціуму, толерантного спілкування та співпраці з іншими людьми, готової до конструктивних дій у різноманітних життєвих ситуаціях.

## 1.2. Структура соціальної компетентності особистості



Визначення структури соціальної компетентності особистості ґрунтувалось передусім на статусно-рольовій теорії пояснення взаємозв'язку особистості і суспільства, яка є однією з найбільш авторитетних в соціології та соціальній психології. Основні положення статусно-рольової теорії відображені в науковій творчості таких видатних вчених, як Г. Андреева, І. Кон, Дж. Мід, Т. Парсонс та інші. Статусно-рольова теорія визначає роль як соціальну функцію особи, реалізація якої забезпечує повноцінне функціонування суспільства та сприяє гармонізації взаємин “індивід – суспільство”, “індивід – група”, “індивід – індивід”.

Виходячи з тлумачення соціальної компетентності особистості як якісного рівня взаємодії індивіда з суспільством, з'ясування структури соціальної компетентності учнів основної і старшої школи має здійснюватися, на нашу думку, також з урахуванням визначеної Є. Весною “внутрішньої” і “зовнішньої” співвіднесеності особистості із соціумом. Дослідниця вважає, що “внутрішня” співвіднесеність знаходить свій вияв у сумі диспозицій як суб'єктивного вираження співвіднесеності “зовнішньої”, тобто об'єктивних позицій (статусів) та ролей [78, с. 281]. На важливості вивчення зовнішньої і внутрішньої сторін буття індивіда наголошує Ю. Резник, зауважуючи, що такий комплексний підхід дає можливість бачити цілісну особистість у процесі її соціальної взаємодії [363; 364]. Необхідність урахування зовнішнього аспекту в становленні особистості зумовлена й тим, що соціальні статуси й ролі не просто нав'язуються індивідові, вони є джерелом його особистісного зростання. Як зазначає Д. Леонтьєв, “культура і суспільство суть не просто зовнішні умови, а й матеріал індивідуального розвитку, що полягає в їх привласненні, перетворенні у власне надбання, в елементи внутрішньої організації особистості” [253]. Ґрунтуючись на таких наукових висновках, першим структурним компонентом соціальної компетентності особистості ми визначаємо *статусно-рольовий*, який засвідчує здатність індивіда до адекватної статусно-рольової поведінки.

Вважаємо за потрібне, передусім, пояснити поняття “статус” та “роль”, що є основою для характеристики названого компонента соціальної компетентності.

Становлення соціальних статусів здійснюється у відповідному просторі – складній системі координат, в яких діють індивіди, групи, спільноти. Основними елементами соціального простору є соціальні інститути (інституції), найзагальніші регулятори соціальної поведінки індивідів, покликані забезпечувати належну життєдіяльність суспільства, утворюючи правила, норми, принципи соціальної взаємодії. Соціолог Е. Гідденс наголошує, що соціальні інститути – це сталі форми соціальної діяльності, що відтворюються в часі та просторі [106, с. 114]. З ускладненням суспільства зростає число соціальних інститутів, зазнають змін чи трансформуються уже існуючі (відповідно до потреб, що виникають). У сучасному суспільстві налічується 6 груп соціальних інститутів – політичні, економічні, сімейні, освітні, культурні, релігійні, що координують людську життєдіяльність у кожній з основних її сфер. Особистість перебуває у взаємодії з основними соціальними інститутами (в актуальному чи потенційному сенсі), займаючи певну позицію (набуваючи статусу). Дослідники зауважують, що визначення особистістю свого місця в системі соціальних інститутів (тобто в соціальному просторі – *В. III.*) і її компетентність взаємопов'язані [500, с. 303].

У соціальному просторі особистість посідає певну позицію – набуває статусу, відповідного рангу соціальної оцінки. Залежно від докладених людиною зусиль до здобуття статусів, вони поділяються на аскриптивні (надані, запропоновані, приписувані) та набуті (досягнуті). У сучасних модернізованих суспільствах, суспільствах відкритого типу, особистість соціально реалізується переважно через набуті статуси, тому провідним мотивом соціальної поведінки індивідів є набуття належного (поцінованого суспільством) статусу. Вважаємо, що підвалиною становлення соціальної компетентності особистості є набуття нею знань, умінь, навичок, що є необхідними для досягнення бажаного статусу та утвердження себе в ньому.

Упродовж свого життя особистість набуває певну кількість статусів, їхня система становить так званий статусний набір, однак продуктивність людської життєдіяльності визначається за кількома (чи одним) провідними статусами.

Дослідник особливостей взаємодії особистості з соціальним середовищем Н. Сарджвеладзе звертає увагу на те, що поняття соціального статусу поєднує два моменти: а) становище, яке посідає індивід; б) права й обов'язки суб'єкта [398]. Виконання обов'язків відповідно до статусу прийнято називати соціальною роллю. Фактично, поняття соціальної ролі та соціального статусу є двоєдиним поняттям, статичним аспектом якого є соціальний статус, а динамічним – соціальна роль. Завдяки виконанню соціальної ролі відбувається реалізація статусу як сукупності дій, вчинків, що ґрунтуються на певних правилах та обов'язках. Можна вважати, що соціальна роль забезпечує перетин суспільства і особи, відображуючи норми, вимоги суспільства в індивідуальній поведінці. Вказуючи на значущість соціальної ролі як соціальної функції особистості, автор теорії соціальної дії, один із найавторитетніших представників структурного функціоналізму в соціології Т. Парсонс стверджує, що соціальна система є переважно системою ролей [332, с. 531].

Сутність соціальної ролі в науці пояснюють по-різному. Відомий дослідник проблем формування особистості О. Леонт'єв тлумачить роль як програму, що визначає очікувану поведінку людини, яка посідає певне місце в структурі тієї чи іншої соціальної групи [252, с. 170]. Цікавою є думка П. Горностая про роль як перехідний місток між людиною і групою, що виявляється в соціально-індивідуальному дуалізмі [120, с. 37]. Соціальні ролі, з погляду Ж. Глозмана, – це структури поведінки, що характеризуються специфічними наборами правил та очікувань і спрямовані на орієнтування й регулювання взаємодії [108, с. 16]. Варте уваги трактування авторами навчального посібника “Соціологія” соціальної ролі як складного діяння, що охоплює такі аспекти: активність індивіда, спрямовану на досягнення певної мети (цільова орієнтація); використання засобів для адекватної реакції на певну ситуацію (адаптивна функція); інтеграцію зусиль індивідів у єдине ціле (функція соціального упорядкування); виконання ролі в межах інституціоналізованої системи цінностей під їхнім контролем та спрямуванням (ціннісна регуляція) [433, с. 154]. Узагальнюючи різні наукові підходи до тлумачення поняття “соціальна роль”, можна зробити висновок:

соціальна роль особистості є сукупністю нормативно та ціннісно обумовлених її соціальних властивостей, зобов'язань і суспільних очікувань у поєднанні з конкретним соціальним статусом, що забезпечує належну соціальну адаптацію, комунікацію, життєву орієнтацію (життєве програмування) та інтеграцію індивідів.

На думку дослідників, засвоєння соціальних ролей і набуття навичок відповідної рольової поведінки є сутністю процесу соціалізації особистості, забезпеченням умов для відтворення суспільства на належному рівні культури [433, с. 32]. Індивіди, дійшовши консенсусу щодо змісту конкретних соціальних ролей, забезпечують собі нормальне співіснування з іншими в суспільстві, адже мають змогу передбачати реакцію навколишніх людей на свої дії. Як стверджує Є. Бабосов, “соціальна взаємодія стає можливою і ефективною лише тоді, коли індивіди, які взаємодіють між собою, правильно сприймають і оцінюють ролі один одного” [26, с. 305]. Ось чому для належного соціального функціонування особистості необхідне розширення її рольового репертуару, оволодіння новими соціальними ролями. Це стосується насамперед учнів основної і старшої школи, які потребують розвитку та збагачення соціального досвіду.

Слід акцентувати увагу на тому, що процеси рольового навчання та функціонування є доволі складними, часто супроводжуються рольовим напруженням та рольовими конфліктами: внутрішньорольовими (вимоги до ролі є суперечливими); міжрольовими (вимоги до однієї ролі суперечать, протидіють вимогам до іншої ролі); особистісно-рольовими (вимоги до соціальної ролі суперечать можливостям і життєвим прагненням особистості).

Переборення цих конфліктів та суперечностей вимагає від індивідів усвідомлення взаємних прав і обов'язків у ставленні одних до одних, зіставлення власної ролі з роллю іншої людини, пошук сутності ролі інших. Така здатність є одним із показників соціальної зрілості людини. Вона має особливу значущість для успішної соціалізації підлітків і старшокласників.

Упродовж життя особистість виконує значну кількість соціальних ролей, проте лише окремі з них є провідними, оскільки визначають особливості

життєвого шляху, сприймаються людиною як часточка “Я”. Втрата провідних ролей може сприйматися та переживатися як внутрішня трагедія, особливо тоді, коли їх немає чим замінити (у цьому випадку можна говорити про рольовий недобір). Якщо ж людина має складну рольову систему, то втрата однієї ролі буде переживатися не так болісно, адже вона ще має не менш значущі “запасні” ролі. Водночас, “рольовий перебір” також небезпечний, бо для кожної людини необхідним є оптимальне число соціальних ролей, перевищення якого призводить до рольового перевантаження. Основними для особистості сучасного суспільства дослідники вважають ролі сімейно-побутові, професійні й громадсько-політичні (працівника, сім’янина, громадянина) [231]. Суспільство має бути зацікавленим в тому, щоб його члени, насамперед підростаюче покоління, вчасно опанували, вправно виконували і збагачували соціальні ролі відповідно до вимог життя, тобто здійснювалася інтерналізація ролей.

Інтерналізація (від. лат. *internus* – *внутрішній*) – це “процес, у ході якого індивід пізнає і приймає як обов’язкові ті соціальні цінності і норми поведінки, які прийняті в межах його соціальної групи або більш широкого соціального утворення” [435, с. 150]. Дослідники акцентують увагу на тому, що завдяки вчасній інтерналізації (засвоєнню) соціальних ролей та успішному виконанню їх членами суспільства, передусім молодими, стають можливими нормальне функціонування суспільного організму та самореалізація окремих особистостей [121; 122; 380; 471].

Слід наголосити на взаємодії соціальної ролі та особистості, в результаті чого на рольовій поведінці людини більшою чи меншою мірою помітний відбиток її індивідуальності. Водночас виконувані людиною ролі впливають на її характер і соціально-психологічні якості. Тому слушною є думка О. Асмолова щодо неприпустимості привнесення в термін “соціальна роль” негативного нормативно-оцінювального відтінку, що призводить до опозиції між роллю та індивідом, суспільством та індивідом. Науковець зазначає, що соціальна роль є одиницею передавання соціально-типового досвіду, яка забезпечує адаптивну поведінку особистості, та, долучаючись до життя особистості, індивідуалізується, набуває

особистісного смислу й починає детермінувати спрямованість поведінки особистості загалом [24, с. 334].

Один із найвизначніших соціологів ХХ століття Т. Парсонс дійшов висновку, що може мати місце як повна конформність особистості до рольових очікувань, так і різке їх заперечення (відчуження). Він також виокремив творчих осіб, які створюють власний варіант виконання соціальної ролі. Відомий науковець переконаний, що для стабільності й змін у соціумі доцільними є дослідження проблем конформності, відчуження і творчості у процесі засвоєння індивідом соціальних ролей [332, с. 443]. На його думку, важливою характеристикою більшості таких ролей є припустимість певного діапазону варіативності, що дає людям змогу загалом відповідати очікуванням, пов'язаним з ролями, без надмірного напруження [332, с. 449].

Певну свободу і творчий підхід до виконання соціальних ролей визнає Е. Гофман, наголошуючи, що одна й та сама роль може поєднувати кілька партій у її реалізації й, залежно від ситуацій, людина вибирає одну із партій перед тією самою аудиторією [123, с. 48].

Привнесення індивідуальності у виконання тієї чи іншої соціальної ролі удосконалює особистість. На це вказує Г. Лейтц, зауважуючи, що в процесі засвоєння ролей, які стають дедалі більше диференційованими, людина розвиває саму себе [250, с. 102–103]. Дослідниця усвідомлює соціотворчу функцію такої ролі, переконана в здатності людини завдяки виконуваним ролям досягати самоактуалізації й змінювати світ та умови, що впливають на сутність її особистості та вчинки [250, с. 23].

Доволі важливою характеристикою соціальної ролі є те, що вона реалізується через міжособистісну взаємодію в групі, яка висуває до виконавця ролі певні вимоги, дає оцінки та застосовує санкції (позитивні чи негативні). Тому в навчанні учнів соціальних ролей доцільно використовувати потенціал шкільного колективу.

Сила впливу групової оцінки на особу значною мірою детермінується ототожненням (соціальною ідентифікацією) з певною групою (етнічною, віковою,

поселенською тощо), тобто сприйняттям індивідом цієї групи як референтної. Під референтною розуміють реальну або уявну соціальну групу, що стає для індивіда в процесі соціальної взаємодії еталоном, з яким він порівнює свої соціальне становище, поведінку й установки [435, с. 73]. Референтні групи, демонструючи стиль життя, який індивіду хотілося б відтворити у власній поведінці, сприяють його соціальній адаптації, даючи можливість одержати готові зразки життєдіяльності, вже вироблені та апробовані групами. Важливим є висновок Д. Леонтєва, що референтні групи сприяють перетворенню зовнішнього щодо індивіда нормативного обмеження поведінки на нормативний самоконтроль, становленню соціальної ідентичності особи, яка є якісним аспектом залученості людини до тієї чи іншої групи [253]. Слід зазначити, що відомі соціологи П. Бергер та Т. Лукман визначають ідентичність як ключовий елемент для орієнтації людини в соціальному просторі [39, с. 279]. Отже, засвоєння учнями соціальних ролей, розвиток їхньої соціальної ідентичності потребує залученості їх до життєдіяльності референтної групи.

Водночас у процесі соціально-виховної роботи з підлітками та старшокласниками потрібно брати до уваги, що сучасне ускладнене суспільство зумовлює орієнтацію людини не на одну соціальну групу. Це помітив свого часу П. Сорокін, зауваживши, що кожний індивід належить не до однієї, а одночасно до кількох різних соціальних спільнот і груп, і своєрідне поєднання діяльності індивіда в різних групах визначає його соціальне обличчя й соціальне становище, зумовлюючи наявність у нього стількох різних “Я”, скільки є спільнот і груп, до яких він належить чи належав [420, с. 566]. Близькою до такого погляду є позиція П. Бергера, який, зокрема, зауважує, що особистість не є стійкою, незмінною сутністю при переході від однієї ситуації до іншої, а перебуває в процесі постійного породження та пере-породження [38, с. 535].

Соціологи наголошують, що сучасна людина водночас становить ніби й цілісність, але розпадається на низку “Я”, тобто відбувається дроблення внутрішнього світу особистості у швидко змінюваних соціальних умовах [503, с. 188]. Розвиваючи цю думку, Н. Аббасова стверджує, що соціальна взаємодія

здійснюється не стільки між індивідами як суб'єктами, скільки між різними соціальними образами індивідів, немовби між зображуваними ними персонажами [1, с. 209].

Ряд дослідників висувають ідею існування своєрідного “соціального театру”, до якого залучена людина як актор, що зумовлює потребу для особистості постійно змінювати “рольові маски” відповідно до ситуації та нормативних вимог. Ця обставина є доволі важливою для життєдіяльності індивіда в сучасному суспільстві, суспільстві високої соціальної мобільності [82, с. 336–337]. Тому ефективність соціальної взаємодії залежить, значною мірою, від здатності людини мати акторську уяву та володіти акторською майстерністю, близькою до майстерності театральних акторів [15, с. 168–169; 26, с. 305;].

Відомий західний вчений П. Бергер, вказуючи на зв'язок театального та соціального в поведінці людини, зазначає, що “суспільство розписує ролі всім *dramatis personae*”, а конкретному акторові потрібно лише увійти в роль, яка є зразком для індивіда щодо поведінки в конкретній ситуації. З його погляду, людина грає драматичні ролі в грандіозній п'єсі суспільства, при цьому її соціальна значущість вимірюється числом ролей, які вона вміє грати, і весь життєвий шлях людини – це “безперервна послідовність театральних вистав, що розігруються перед різними аудиторіями” [38, с. 534]. Доволі плідною є думка П. Бергера та Т. Лукмана про те, що шляхом виконання ролей індивіди стають учасниками соціального світу, а соціальні інститути втілюються в індивідуальному досвіді та визначають поведінку індивіда [39, с. 122–24].

Важливою для нашого дослідження постає характеристика соціальних взаємин соціальним психологом Д. Маєрсом, який стверджує, що “соціальне життя подібне до театального дійства з усіма його атрибутами на зразок сценаріїв, масок і декорацій” [269, с. 224]. Взаємопов'язаність соціального й театального життя помітив свого часу ще У. Шекспір, який в комедії “Як вам це сподобається” писав:

Весь світ – театр.

У нім – чоловіки, жінки – усе актори.



У них є виходи, відходи.

І не одну з них кожний грає роль [553, с. 47].

Вартують поглибленої уваги міркування про акторське мистецтво І. Кона. На його думку, гра актора може бути моделлю, хоч і своєрідною та огрубленою, процесу засвоєння соціальних ролей, що знаходить відображення у двох основних театральних мистецьких теоріях – теорії перевтілення К. Станіславського та теорії відчуження Б. Брехта [214, с. 179]. Дослідник вважає, що перевтілення та відчуження є двома сторонами одного й того самого процесу “прийняття ролі іншого”, тобто засвоєння й виконання соціальної ролі. З одного боку, ідентифікація індивіда із соціальною роллю без збереження певної дистанції призводить до розчинення в ній, до втрати власного “Я”, а з іншого – гіпертрофія “відчуження” засвідчує про нездатність людини до емоційного вияву, співпереживання.

Отже, досить важливим є процес оволодіння індивідом соціальною роллю, на чому наголошує Є. Бабосов, стверджуючи, що роль доволі часто стає вирішальною характеристикою людини [26, с. 299]. Близькою до цього судження про соціальну роль є оцінка Е. Гофманом ролі як другої природи і частини нашої особистості – “маска є нашим більш істинним Я, ніж те Я, яким би нам хотілося бути” [123, с. 52].

Узагальнення дослідницьких тверджень про багатоаспектність зв'язку соціальних ролей та театру підводять нас до усвідомлення, що соціальний розвиток учнів основної і старшої школи, становлення їхньої соціальної компетентності буде здійснюватиметься ефективніше шляхом розширення їхнього рольового репертуару, проникнення в сутність соціальних ролей за допомогою використання засобів театрального мистецтва.

На основі викладених вище ідей, що дали нам підставу визначити одним із компонентів соціальної компетентності особистості статусно-рольовий, вважаємо, що активність індивіда, спрямована на здобуття поцінованого суспільством статусу, та ефективне виконання ним визначеної цим статусом соціальної ролі є однією з провідних характеристик компетентної особистості сучасного соціуму.

До статусно-рольового компонента соціально-компетентної особистості відносимо такі її стрижневі здатності: адекватне орієнтування в соціальних статусах (соціальному просторі) та інтерналізацію суспільно-значущих соціальних ролей; усвідомлення змісту обраних ролей та способів їх виконання; належний кількісний та якісний склад рольового набору; прийнятний ступінь рольової децентрації (творче виконання соціальних ролей); наявність уміння запобігати рольовим і міжрольовим конфліктам та спроможність розв'язувати їх; здатність до швидкого переходу від виконання однієї ролі до іншої; “артистизм” у виконанні соціальної ролі тощо. Слід наголосити, що формування статусно-рольового компонента соціальної компетентності потребує використання потенціалу референтної для особистості соціальної групи. Для дітей підліткового та старшого шкільного віку такою групою є насамперед шкільний колектив та ровесники.

Соціальна роль особистості задається суспільством і відповідними групами та інституціями. Але особливості її реального втілення залежать переважно від внутрішніх резервів індивіда, його мотиваційно-сислової сфери, що в різних наукових напрямках і різними авторами розкривається через систему таких понять: диспозиція особистості, потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, життєві цілі, соціальні установки, соціальні стратегії тощо. Найбільш узагальнено, на наш погляд, мотиваційно-сислова база особистості відображається в поняттях “цінність” та “диспозиція” (готовність, схильність суб'єкта до поведінкового акту, дії, вчинку або до їхньої послідовності) [510, с. 94–95]. Це зумовило виокремлення нами, поряд із соціально-рольовим, *ціннісно-диспозиційного* компонента соціальної компетентності індивіда. Стисло схарактеризуємо його зміст.

Активність людини зумовлюють, насамперед, її потреби. Соціальні потреби можна характеризувати як необхідність для людини того, що забезпечує її існування, самозбереження та самореалізацію у взаємодії із соціумом. А. Маслоу наголошує на ієрархічності потреб людини [276, с. 60–68]. Рух від нижчих до вищих потреб створює умови для постійного розвитку особи. Вказуючи на

значущість формування потреб для удосконалення особистості, А. Маслоу зазначає, що “найкращим чином ми функціонуємо, коли прагнемо до чогось, чого нам бракує, коли ми бажаємо чогось, чого не маємо, і коли ми мобілізуємо наші сили, прагнучи до задоволення цього бажання” [276, с. 24]. Найвищими людськими потребами, на думку психолога-гуманіста, є потреби в самоактуалізації, розвиткові здібностей, коли життя наповнене смыслом і гармонією [276, с. 24].

Помітне місце в мотиваційній структурі особистості посідають такі утворення, як установка (атитюд), що визначає схильність людини до певних дій, реакцій на об’єкти. Спроба зобразити установки як певну цілісну систему міститься в диспозиційній концепції регуляції соціальної поведінки, розробленій В. Ядовим. На його думку, установки не існують окремо, а становлять певну ієрархічну систему, що має 4 рівні. [394, с. 47–87], при цьому найважливішим регулятором соціальної поведінки є цінності. До них належать значущі для життєдіяльності окремої особистості чи соціальної групи ідеальні чи матеріальні об’єкти.

На думку І. Беха, ієрархія особистісних цінностей і смислів не дозволяє особистості розчинитися в емпіричному бутті, втратити дійсні сутнісні потенції, і водночас дає їй можливість діяти вільно, свідомо, цілеспрямовано [45, с. 23].

Характеризуючи цінності, Д. Леонт’єв визначає три форми їх існування: 1) суспільні ідеали – вироблені суспільною свідомістю і наявні в ній узагальнені уявлення про досконалість у різних сферах суспільного життя; 2) предметне втілення цих ідеалів у діяннях або творах конкретних людей; 3) мотиваційні структури особистості (“моделі належного”), які спонукають її до предметного втілення в своїй поведінці та діяльності суспільних ідеалів. Соціальні цінності, на думку вченого, виконують роль сполучної ланки між поведінкою особистості, з одного боку, й соціальними групами, спільнотами та суспільством – з іншого, і особистісні цінності є генетично похідними від цінностей соціальних груп. Слід виокремити судження дослідника, що вибір і засвоєння індивідом соціальних цінностей опосередковані його соціальною ідентичністю й цінностями

референтних для нього малих груп, які можуть бути як каталізатором, так і бар'єром у засвоєнні цінностей великих соціальних груп, а зміна в системі цінностей призводить до надзвичайних, кризових подій у житті особистості, послаблюючи її соціальне функціонування [253]. Можемо передбачити, що такі ціннісні зміни можуть призвести до зниження компетентнісного потенціалу особистості.

Варто серйозно осмислити ідею П. Смирнова про органічний зв'язок цінностей та соціальної ролі, який наголошує: “цінності – найбільш значущий і стійкий елемент соціальної ролі” [412, с. 345]. Відтак, можемо стверджувати, що без соціально-орієнтованої ціннісної основи людина лише імітує належне виконання соціальної ролі, не здійснюючи її інтерналізації у свій внутрішній світ. Необхідним є долучення до соціальних цінностей дітей та молоді, про що пише, зокрема, відомий сучасний соціолог Н. Смелзер, зазначаючи, що “суспільство не може зберегтися, якщо його цінності не засвоюються новими його членами” [411, с. 126].

Для визначення набору цінностей, що є значущим для конкретної людини і характеризує її з боку соціальної й особистісної розвиненості, дослідники використовують поняття “ціннісне поле” [311, с. 154]. Необхідними, з нашого погляду, елементами “ціннісного поля” особистості є вищі цінності – людське життя, добро, справедливість, істина, свобода, краса та інші, які утверджують сутність людського буття, зокрема й соціального.

Важливими для нормального функціонування соціуму і, відповідно, індивідів, які до нього належать, є цінності власне соціальні – колективізм, відповідальність, солідарність, повага до інших і з боку інших, соціальний успіх, кооперація, конкурентність, самостійність, індивідуалізм тощо. Ми переконані, що соціальна поведінка особистості, її просоціальність чи асоціальність великою мірою залежать від співвідношення у ціннісній системі суспільства загалом та окремих індивідів зокрема цінностей індивідуалізму та колективізму. Лише за гармонійного поєднання індивідуалізму й колективізму можна досягти успіху в соціальному розвитку особи, а отже, в набутті нею соціальної компетентності.

Особистість, ціннісні орієнтації якої пов'язані тільки з пристосуванням до соціального середовища, прирікає себе на конформну поведінку. Абсолютизація цінностей індивідуалізму призводить до відчуження особистості від суспільства. І в першому, і в другому випадку людина може стати жертвою процесу соціалізації, що виявиться в її негативному соціальному самопочутті, а це означатиме некомпетентність людини у сфері соціальних взаємин.

Найвиразніше, на наш погляд, цінності виявляються у життєвому сенсі. Брак у багатьох людей сенсу існування, породжений моральною кризою сучасного суспільства, призводить до соціальних патологій – злочинності, алкоголізму, наркоманії, суїцидів тощо. Причиною такого явища є нездатність людини до вибору ідеалу, який потребує важкої праці розуму й душі. Дослідник проблеми допомоги індивідам у переборенні життєвих криз В. Франкл вважав, що в суспільстві добробуту більшість людей має вдосталь засобів для життя, проте вони не завжди усвідомлюють, заради чого їм слід жити. У таких людей розвивається соціогенний або, по-іншому, неогенний невроз, доволі тяжкий соціально-психологічний стан, який характеризується відсутністю сенсу життя. Для переборення стану соціогенного неврозу, перетворення його на позитивно-оптимістичний В. Франкл рекомендує допомагати сучасній людині зміщенням акцентів із життєвих засобів на життєві цілі [482, с. 42–43; 482, с. 311–312]. Вони, поряд зі сенсом та ідеалами, є елементами “ціннісного поля” особистості та орієнтують її на розв'язання найістотніших для неї завдань.

Спираючись на низку досліджень [362; 424], виокремлюємо такі головні життєві цілі людини сучасного українського суспільства: соціальна безпека, соціальне благополуччя, соціальний успіх, соціальна творчість. Вони, на нашу думку, можуть слугувати критеріями визначення ступеня розвитку як особистості, так і суспільства. Сутність цих життєвих цілей визначаємо таким чином.

*Соціальна безпека* – стан, що забезпечує розвиток життєвих сил особистості, зокрема фізичних, професійно-трудова, моральних, за рахунок активізації особистісного потенціалу та якості соціальних взаємин у суспільстві. Основними тактиками індивіда, за пріоритетності соціальної безпеки як життєвої цілі, є

самозахист від ризиків, загроз та уникання конфліктів. Беручи до уваги той факт, що значна частина громадян сучасного українського суспільства вважає провідною життєвою метою соціальну безпеку, можна говорити про нездатність суспільства належною мірою забезпечити її, а отже, воно є далеким від ефективного функціонування. За цих умов неможлива й продуктивна самореалізація більшості його громадян.

*Соціальне благополуччя* – це досягнення особистістю стану повноцінної, гармонійної соціальної взаємодії, реалізації соціальних потреб та соціальних цінностей, що викликає почуття радості, задоволення. Соціальне благополуччя людини виявляється в інтеріоризації нею соціальних норм, забезпечуючи їй стійке оптимальне соціальне функціонування, позитивний характер соціальної взаємодії. Соціально благополучна особистість характеризується такими соціально-психологічними особливостями: адекватним сприйняттям соціальної дійсності, інтересом до навколишнього світу, спрямованістю на суспільно корисну справу, культурою споживання, толерантністю, відповідальністю перед іншими, демократизмом у поведінці, належним соціальним самопочуттям тощо. Вважаємо, що соціальне благополуччя індивіда є одним із першорядних показників його соціальної культури та соціальної компетентності.

*Соціальний успіх* полягає в досягненні людиною бажаного статусу, визначаючи міру її суспільного визнання, престижу, авторитету [356, с. 89]. Завдяки соціальному успіхові відбувається реалізація соціальних здібностей людини, її потреб та інтересів. Вважаємо, що соціальна успішність є свідченням розвиненості соціальної компетентності людини, проте лише в тому випадку, коли досягнення не йдуть урозріз із потребами суспільства, інших людей, забезпечуючи певний баланс суспільних та індивідуальних інтересів, ґрунтуючись на діалозі та рівноправності міжособистісних взаємин.

*Соціальна творчість* – зріла форма соціальної діяльності індивіда, процес, спрямований на перетворення таких, що склалися, та створення нових форм соціальних взаємин і соціальної реальності. Соціальна творчість передбачає мобілізацію розумових, духовних і фізичних сил особистості задля якомога

повнішого розкриття власних здібностей з метою поліпшення життєдіяльності суспільства та певної соціальної групи. Ми співвідносимо соціальну творчість із такими поняттями, як самоактуалізація особистості, належний ступінь її суб'єктності, автономізації тощо.

Високий компетентнісний потенціал людини означуємо передусім її здатністю до зміни навколишнього соціального простору в бажаному для себе напрямі. Відтак вважаємо доцільним схарактеризовані вище життєві цілі класифікувати за критерієм “приспосовування – перетворення”, що розкриває особливості взаємодії “особистість – суспільство”. За таким критерієм соціальну безпеку і соціальне благополуччя відносимо до адаптивних життєвих цілей, а соціальний успіх (який базується на діалозі) і соціальну творчість – до перетворювальних. Названі життєві цілі не перебувають у конфронтації одна з одною, бо ж кожна наступна, вища життєва ціль, не заперечує попередніх, а ніби надбудовується над ними: соціальне благополуччя охоплює й соціальну безпеку, соціальний успіх – соціальну безпеку і соціальне благополуччя, соціальна творчість – соціальне благополуччя, соціальну безпеку і соціальний успіх. Значною мірою від того, яку життєву ціль ставить перед собою особистість, залежить вибір нею соціальних ролей та якість їх виконання і, зрештою, становлення її соціальної компетентності.

Важливою характеристикою ефективності соціального життя особистості є її життєві стратегії. Беремо до уваги розгляд Т. Резник та Ю. Резником життєвих стратегій як зумовлених систем орієнтування людини в життєвому просторі, спрямованих на довготривалу перспективу [362]. Поділяючи цей підхід, визначаємо життєві стратегії як систему тактик, способів дій у соціальній взаємодії, що тісно пов'язані з життєвими цілями. Життєва стратегія є багатограним поняттям, для характеристики якого використовуємо різні критерії. Наприклад, за спрямованістю (до суспільства – від суспільства) можна виокремити просоціальну та антисоціальну (проміжний вид – асоціальна) життєві стратегії; за характером діяльності – пасивну та активну; за способом соціальної взаємодії – конформізм і самостійність. Переконані, що соціальна компетентність

відображається, насамперед, у просоціальній спрямованості особи, активній позиції, самостійності. Привертає увагу до важливості розвитку самостійності індивіда Н. Смелзер, водночас зауважуючи, що прагнення до конформізму в сучасному суспільстві є швидше правилом, аніж винятком [411, с. 96]. Вважаємо, що переважання конформної поведінки не сприяє належному розвитку соціуму й окремої особи. У цьому контексті підтримуємо думку Т. Титаренко, яка вказує на конформність людини як на одну з форм її життєвої некомпетентності [458, с. 261].

Виразною ознакою компетентності особистості є її соціальна активність – спосіб буття й розвитку індивіда як суб'єкта суспільного життя, що ґрунтується на свідомому прагненні до зміни соціальних умов і формування власних установок, ціннісних орієнтацій. Протилежністю соціальній активності є соціальна пасивність і апатія, що породжуються насамперед кризовими явищами в суспільстві, зростанням відчуження. Водночас слід зауважити, що розвиток активності індивіда не є самоціллю в соціально-виховному процесі формування особистості, а лише в поєднанні з просоціальною спрямованістю, адже активність може бути як позитивною, конструктивною, адекватною суспільним нормам та ідеалам, так і негативною, деструктивною, орієнтованою на підрив встановлених у суспільстві правил, традицій співжиття.

Враховуючи викладене вище, *ціннісно-диспозиційний компонент соціальної компетентності особистості ми розуміємо як сукупність таких ознак: розвиненість соціально-спрямованих потреб, диспозицій, цінностей, при узгодженості (балансі) колективістських та індивідуалістичних установок; становлення “ціннісного поля” з певним смисловим центром; здатність індивіда до визначення життєвих цілей; надання пріоритету (серед життєвих тактик) активності, самостійності, просоціальності. Розвиток цього аспекту соціальної компетентності має здійснюватися у взаємозумовленості зі статусно-рольовим, адже сформована ціннісна система особистості є основою для адекватного вибору статусів та інтерналізації соціальних ролей.*



Вагомою в становленні соціально компетентної особистості є її здатність до ефективного спілкування, повноцінної комунікації (у науковій літературі терміни “комунікація” і “спілкування” найчастіше використовуються як еквівалентні) [108, с. 7]. Якісне спілкування можна вважати й головним знаряддям ефективної статусно-рольової поведінки та утвердження соціальних цінностей. Деякі дослідники під соціальною компетентністю розуміють насамперед розвиненість в індивідів комунікативних умінь та навичок, що забезпечують плідну групову роботу або вважають комунікативну компетентність одним зі складників соціальної [444; 574–577].

Враховуючи такі погляди, третім компонентом соціальної компетентності слід визнати *комунікативний* (поряд із визначеними раніше статусно-рольовим та ціннісно-диспозиційним). В аргументуванні важливості та необхідності комунікативного компонента соціальної компетентності особистості ми спиралися насамперед на праці Дж. Міда та Ю. Габермаса. Визначний мислитель Ю. Габермас обґрунтував теорію комунікативної дії, спрямованої на досягнення взаєморозуміння між людьми, консенсусу, що становлять основу суспільного розвитку. Він прагнув через цю теорію дати відповідь на те, “як учасники інтеракції ... можуть координувати плани своїх дій таким чином, щоб Інший, не збуджуючи конфлікту і оминаючи ... ризик перервати інтеракцію, міг „поєднати“ свої дії з діями Я” [490, с. 199]. Найвідоміший представник символічного інтеракціонізму Дж. Мід пов’язує розвиток системи спілкування між людьми, в основу якої покладено діалог за допомогою значущих символів, з ідеалом людського суспільства [291, с. 296]. У дослідженнях спілкування розглядається також і як найважливіша соціальна потреба, поза реалізацією якої уповільнюються, гальмуються, а іноді й деформуються соціальне буття людини та її взаємини з іншими людьми [340, с. 336].

Визначаючи комунікативний компонент соціальної компетентності особистості, ми спиралися також на твердження Л. Орбан-Лембрик, що в основу соціально-психологічного розуміння особистості покладено її комунікативний потенціал, те комунікативне ядро, той комунікативний світ особистості, який

спричинює соціально-психологічне відображення реального соціуму, обмін інформацією, вміннями, цінностями, нормами [319, с. 129].

Нами було взято до уваги міркування Л. Петровської стосовно зростання значущості спілкування в житті сучасного суспільства, що виявляється у своєрідному комунікативному вибухові [335, с. 10–12].

Слід визнати слушним погляд В. Циби, який називає спілкування “одним з ефективних практичних засобів соціалізації особистості” [500, с. 224]. Близьку до його позиції посідають також інші дослідники, зокрема Ж. Глозман, вказуючи на те, що в будь-якому розвиненому суспільстві вільне володіння засобами спілкування, комунікативна компетентність є необхідними передумовами успішної інтеграції й набуття соціального та професійного статусу [108, с.78].

Вважаємо, що комунікативний компонент соціальної компетентності особистості поєднує, насамперед, такі її спроможності: сформованість соціального інтелекту; розвиток умінь для повноцінної взаємодії в групі, зокрема умінь самопрезентації, розв’язання чи відвернення конфліктів; становлення таких особистісних властивостей, як асертивність, атракція, афіліація; підвищення мовленнєвої культури тощо.

Соціальний інтелект людини визначається як її здатність до розуміння інших людей, управління ними, чи як її спроможність до пізнання соціальних явищ [234]. Виявляється соціальний інтелект в соціальних знаннях і вміннях індивіда, що відображаються в його об’єктивних соціальних успіхах, наприклад, у соціальному статусі члена групи. Дослідниця проблем міжособистісного спілкування В. Куніцина тлумачить соціальний інтелект як глобальну здатність, що виникає на базі комплексу інтелектуальних, особистісних, комунікативних і поведінкових рис, які зумовлюють прогнозування розвитку міжособистісних ситуацій, інтерпретацію інформації й поведінки, готовність до соціальної взаємодії та прийняття рішень [236, с. 470]. Варти ми осмислення вважаємо твердження науковця про взаємозв’язок соціального інтелекту із соціальною компетентністю, трактування соціального інтелекту як засобу пізнання соціальної дійсності, а соціальної компетентності як продукту цього пізнання [236, с. 482].

Соціальний інтелект як особливу соціальну здатність, що об'єднує три аспекти: соціально-перцептивні здібності, соціальну уяву та соціальну техніку спілкування, розглядає І. Кудінова [234, с. 63–65]. Вищим критерієм вияву соціально-інтелектуального потенціалу особистості є, на думку дослідниці, спроможність впливати на психічні стани інших людей.

Науковий розгляд сутності соціального інтелекту є об'єктом уваги В. Лабунської. Вона вважає, що соціальний інтелект виявляється у здібностях індивіда помічати, вловлювати складні стосунки й залежності в соціальній сфері, в умінні людини адекватно сприймати та інтерпретувати особистість і вчинки іншого чи якусь життєву ситуацію [239, с. 23]. Доволі містку характеристику соціальному інтелекту особистості дали українські науковці Є. Головаха та Н. Паніна: “соціальний інтелект – наріжний камінь людського взаєморозуміння” [112, с. 16]. Вони наголошують, що нездатність зрозуміти іншого, тобто низький рівень соціального інтелекту, є більш поширеною причиною виникнення проблем у спілкуванні, ніж труднощі самовираження [112, с. 58].

Соціальному функціонуванню сучасної людини вагомо сприяє самопрезентація, тобто особистісна здатність демонструвати такий власний образ, який був би приємним для навколишніх [189; 403, с. 193]. Дослідниця формування досвіду самопрезентації підлітків О. Шевердина визначає самопрезентацію як безпосередню міжособистісну взаємодію, найважливішою особливістю якої є здатність людини “брати на себе роль іншого”, уявляти, як її сприймає партнер по взаємодії чи група та відповідно інтерпретувати ситуацію і конструювати власні дії [549, с. 154]. Самопрезентаційної здатності досягають як шляхом наслідування зразків чужої поведінки, так і шляхом “прочитання” її сутності. Її можна порівняти з процесом “входження в роль” професійних акторів.

До самопрезентації дослідники ставляться неоднозначно, адже вона може використовуватися як з метою принесення користі суспільству, так і з метою ошукання інших. Е. Гофман наголошував, що люди, представляючи себе іншим і створюючи при цьому певний образ, можуть керуватися як добрими, так і поганими намірами [123, с. 49-51]. Однак така подвійна мотивація не завжди

може бути зреалізована. У зв'язку з цим Г. Панічкіна зауважує, що особі практично неможливо створити собі імідж, який є протилежним власній внутрішній сутності, а також досить складно його постійно підтримувати. Разом із тим, коли людина починає презентувати не властиві їй якості, то психологічний закон відповідності зовнішнього і внутрішнього спонукатиме до того, що людина почне змінюватися [329]. Відтак, можемо передбачити, що позитивна самопрезентація сприятиме становленню належних мотиваційних структур дітей підліткового та старшого шкільного віку.

У сучасний період суспільного розвитку трудова діяльність потребує від індивідів здатності до самопрезентації, насамперед у тих сферах, де людині доводиться постійно взаємодіяти з іншими людьми та організаціями, опинятися в різноманітних комунікативних ситуаціях (робота в навчальних закладах, засобах масової інформації, сфері обслуговування тощо). Можна спрогнозувати, що в складному світі постійних змін, численних комунікацій, розширення сфери обслуговування здатність до самопрезентації є корисною для більшості людей. Обґрунтовуючи необхідність озброєння сучасних учнів вміннями ефективної соціальної взаємодії, Т. Голубева наголошує, що сучасний світ відрізняється особливою, спресованою динамікою подій. А тому людині, щоб вижити в такому світі та реалізуватися в ньому як особистості, слід швидко орієнтуватися в соціальних подіях і вміти створювати події [114, с. 79]. Йдеться про події, які дають індивідові можливість розкритися перед іншими з найкращого боку та сприяють становленню його позитивного іміджу.

На зв'язку між самопрезентацією підлітків та їхнім самовираженням, що виявляється в демонстрації ними своєї індивідуальності, обстоюванні унікальності, несхожості на інших, робить ацент О. Шевердина. Водночас цей процес може призводити до складнощів у взаємодії з іншими, адже, на думку дослідниці, стихійне набуття досвіду самопрезентації створює небезпеку засвоєння асоціальних форм представлення себе і здатне сформувати ставлення до людей, що оточують особу, як до засобів досягнення власного благополуччя

[549, с. 3]. Ось чому розвиток умінь самопрезентації у школярів потребує зваженого педагогічного підходу.

Здатність до ефективної самопрезентації пов'язана із такою властивістю особистості, як асертивність. Важливість формування асертивної поведінки розглядається у працях К. Гуляєвої, Є. Хохлової, В. Шамієвої та ін. [131; 495; 509]. Термін “асертивність” запозичений з англійської мови, де він є похідним від дієслова *assert* – *наполягати на своєму, обстоювати, захищати*. Протилежна асертивній поведінці є поведінка невпевнена, пасивна, яка полягає в прагненні будь-яким чином уникнути конфлікту, що стає можливим за умови придушення власних бажань. Асертивність тлумачиться як особистісна риса, яку можна визначити як автономію, незалежність від зовнішніх впливів та оцінок, здатність самостійно регулювати власну поведінку [509, с. 9]. Асертивна особистість поводить себе твердо, водночас коректно, вміє висловити невдоволення і радість, прагне наблизитися до людей, використовуючи стратегію співробітництва [131].

Аналіз сутності та змісту асертивності, представлений у працях сучасних дослідників, дає можливість говорити про асертивність як суб'єктну якість особистості. Ця якість допомагає індивідові не стільки пристосовуватися до мінливих умов життєдіяльності, скільки будувати такі взаємини з навколишнім світом, які сприяють творчому зростанню, розширенню ступеня свободи і саморозвитку на підставі відповідальності за вибір своїх почуттів і дій. Асертивна особистість, за твердженням В. Шамієвої, готова конструктивно реалізувати сенс життя, адже, здобувши цілковиту свободу у своїх діях, незалежність у судженнях, володіючи почуттям власної гідності та значущості, вона впевнено справляється із зовнішніми обставинами та внутрішніми перешкодами, що заважають вільному конструктивному вибору способів і засобів реалізації своїх задумів, інтересів, потреб на шляху до саморозкриття [509, с. 10].

До структури асертивної особистості О. Хохлова вводить такі компоненти: позитивну відкритість, емоційність поведінки на протипагу інертності, енергійність як вираження внутрішньої сили, необхідної для творчої активності, наполегливість; сміливість у творчості, здорове занепокоєння як показник

активного діяльного життя і внутрішнє хвилювання (напруженість) на протигагу бездіяльності; впевненість у собі як показник ціннісного ставлення до себе та інших, соціальну сміливість та ініціативність у соціальних контактах [495, с. 8]. Дослідниця зауважує, що асертивна особистість є здоровою і зрілою особистістю з виробленою позицією ненасильства, вона може захистити себе, не завдаючи шкоди людям, що її оточують [495, с. 10].

Робимо висновок, що асертивна поведінка в наукових працях трактується як доволі конструктивний спосіб міжособистісної взаємодії, що дає індивідові змогу протистояти тиску, маніпуляціям та агресії. Формування навичок асертивної поведінки у сучасних підлітків і старшокласників є необхідним як засіб, з одного боку, реалізації власних намірів та цілей, а з іншого – побудови гармонійних взаємин з людьми, що їх оточують, зокрема своїми однолітками.

Комунікативний компонент соціальної компетентності містить і таку особистісну якість, як товарицькість, що не лише дає людині можливість задовольнити потребу в контактах з людьми, а й породжує прагнення до глибокого емоційного, змістовного спілкування як обміну духовними та емоційними цінностями. Товарицькість ґрунтується на соціально-психологічних механізмах соціальної атракції та афіліації. Соціальна атракція є формою пізнання іншої людини, заснованого на формуванні стійкого позитивного почуття до неї (лат. *tractio* – *притягування, повернення*). У цьому разі розуміння партнера по взаємодії виникає завдяки прихильності до нього та дружнього ставлення [340, с. 113]. Сутністю афіліації (анг. *affiliation* – *приєднання*) є прагнення до встановлення чи підтримки стосунків з іншими людьми, до контакту і спілкування з ними [340, с. 74]. Необхідною умовою повноцінної взаємодії особистості є також емпатія – здатність емоційно відгукуватися на переживання інших людей, проникати в їхній внутрішній світ, розуміти їхні переживання, думки, почуття. Емпатія виявляється у співпереживанні і (чи) співчутті, виникає й розвивається у взаємодії, у спілкуванні.

Розвиток атракції, емпатії, інших якостей суб'єкта комунікації стає реальним і ефективним за наявності розвинутої рефлексії, тобто готовності людини до

самоаналізу. Розвиваючи рефлексію як компонент комунікативної компетентності, важливо приділити особливу увагу, з одного боку, вмінню людини критично ставитися до себе, а з іншого – сприймати себе як особистість, котру можна самостійно вдосконалювати. Ю. Платонов, характеризує рефлексію, виокремлює серед її різновидів рефлексію соціальну, яку він розуміє як здатність людини уявляти сприйняття себе партнером по спілкуванню, отже соціальна рефлексія – це своєрідний подвоєний процес дзеркальних взаємин один з одним [340, с. 114]. Значення рефлексії для соціального становлення особистості полягає й у тому, що вона є передумовою розвитку здібності індивіда до саморегуляції, вкрай необхідної у повсякденній взаємодії з іншими.

Без розвинених у підлітків і старшокласників соціальної атракції, афіліації, емпатії, рефлексії їхнє спілкування з навколишнім світом постає як збіднене, неглибоке, що призводить до конфліктів і непорозумінь. Тому виникає потреба у педагогічній допомозі учням розвивати ці дуже важливі соціально-психологічні якості.

Людина може ефективно брати участь у процесі комунікації, якщо вона володіє системою мовних засобів. Мова, на думку П. Бергера і Т. Лукмана, є найважливішою частиною та найважливішим інструментом соціалізації [39, с. 217]. На пов'язаність культури мовлення та успішної соціалізації вказує українська дослідниця М. Алексєєва-Вовк [11]. Виокремлюємо цінне судження І. Горелова та К. Сєдова про те, що статусно-рольове спілкування індивідів передбачає їхню відповідну мовну поведінку [119, с. 150–152]. На значущості мовного аспекту соціальної комунікації загострює нашу увагу А. Барташов, виокремлюючи здатність особи, завдяки “оволодінню словом”, автоматично засвоювати складні системи зв'язків і ставлень між предметами та явищами об'єктивного світу [30, с. 26].

Опираючись на вказані дослідження, вважаємо, що мовна культура особистості є обов'язковим компонентом її соціальної компетентності і характеризується, зокрема, такими ознаками: словниковий запас; образність мовлення; правильна вимова; чітке сприйняття усного слова і точне передання

словами своїх думок партнерам; уміння виділяти із почутого головне; коректне порушення питань; лаконічність і точність відповідей на запитання партнерів; логічність побудови й викладу висловлювань.

До найважливіших складників мовної культури варто віднести й уміння слухати. Результати досліджень свідчать, що зазвичай не більше, як 10 % людей, уміють слухати співрозмовника. Головними недоліками слухання є уривчасте, невдумливе сприйняття, аналітична вузькість, які виявляють нездатність індивіда встановлювати зв'язки між змістом повідомлення і фактами реального життя [325, с. 162]. На ефективність усної комунікації вагомий вплив справляють голос, інтонація, дикція мовця. Глухий та невиразний голос, малорозбірливе мовлення, спричинене млявою артикуляцією, проковтування окремих звуків і навіть складів, гугнявість, невиразна інтонація тощо обмежують можливості індивіда в соціальній комунікації. Гармонійна соціальна взаємодія між людьми передбачає також вміння використовувати та розпізнавати невербальні засоби спілкування, адже саме через них отримується та передається близько 85 % усієї інформації [108, с. 12].

Належно оцінюючи значущість спілкування у соціальних взаєминах, Є. Руденський до ефективної словесної дії індивіда відносить володіння ним психотехнікою мовлення (наголошуючи, що саме психотехнікою, а не технікою). Під психотехнікою мовлення науковець розуміє систему індивідуально-психологічного управління голосом, дикцією, інтонацією, логікою відповідно до соціально-психологічних умов спілкування [379, с. 50–51]. Цінними для нас є також думки дослідниці формування комунікативної компетентності О. Смирнової, яка стверджує, що неодмінною умовою мовленнєвої культури особистості є розвиток її психічних функцій і здібностей, насамперед пов'язаних із мовним спілкуванням (пам'ять, увага, уява), вмінь публічно виступати, вести бесіду, будувати мовне висловлювання відповідно до літературних норм [413, с. 11].

Слід зауважити, що нездатність до вільного володіння мовленням призводить до того, що в людини не виробляються впевненість і розкутість, які вкрай



потрібні в сучасному діловому житті. Це зумовлює необхідність педагогічної роботи над мовленнєвою культурою учнів, що поліпшуватиме їхню соціальну комунікацію та соціальну реалізацію.

Обов'язковим компонентом комунікативної компетентності особистості, на наш погляд, є розвиненість чи сформованість інтерактивних умінь для успішної взаємодії в конкретних соціальних ситуаціях. До таких умінь відносимо вміння аналізувати ситуацію, її перспективи та ризики; вміння встановлювати контакти із бажаними партнерами; вміння створювати ситуацію співробітництва чи спілкування з конкретними людьми; вміння знайти теми для розмови; вміння вибрати адекватні способи взаємодії в діловому чи емоційному спілкуванні, в груповому чи колективному співробітництві; вміння регулювати конфліктні моменти тощо.

Ефективність групової взаємодії значною мірою залежить від стратегій її налаштування. Виокремлюють 5 основних стратегій внутрішньо-групової взаємодії: суперництво, компроміс, співробітництво, пристосування, уникання [340, с. 347]. Стратегії суперництва, компромісу та співробітництва можна віднести до активних, властивих ініціативним людям, впевненим у своїх силах. Індивіди з пасивнішою соціальною позицією і заниженою самооцінкою вибирають стратегії пристосування і уникання. Вважаємо, що соціальна компетентність учнів пов'язана насамперед з активними стратегіями, за умови, що вони поєднуюватимуться з просоціальними цінностями.

Підтримуємо думку науковців, які наголошують на важливості для ефективної соціально-комунікативної діяльності її діалогізації. Роль міжособистісного діалогу в усій системі сучасного життя повсякчас посилюється, адже “відсутність чи дефіцит спілкування у формі діалогу сприяє різним перекрученням особистісного розвитку, зростанню проблем на внутрішньо- і міжособистісному рівні, зростанню девіантної поведінки” [455, с. 128].

Орієнтування людини у різноманітних соціальних ситуаціях (зокрема тих, що виникають на макрорівні) та вибір нею поведінкових тактик значною мірою залежать від здатності особи до соціального пізнання та рівня його розвиненості.

Ускладнення сучасного життя, пришвидшення соціальних процесів потребує від усіх членів суспільства розуміння сутності того, що відбувається навколо них, зумовлюючи необхідність адекватної інтерпретації навколишньої дійсності, чого потрібно навчати сучасних підлітків і старшокласників.

Роль і сутність соціального пізнання розкриваються в соціології знання (Г. Андреєва, П. Бергер, Т. Лукман та ін.). Наприклад, П. Бергер і Т. Лукман наголошують на тому, що кожна людина будує свій образ соціального світу або “конструює” його, тобто приводить інформацію про світ до певної системи через суму типізацій для кращого його осмислення [39, с. 59]. Доволі ґрунтовно досліджує сутність соціального пізнання та його важливість для розвитку особистості, зокрема дитини, Г. Андреєва, що потребує більш детального розгляду її думок. Дослідниця вважає, що найзагальнішим способом роботи індивіда із соціальною інформацією є процес категоризації – віднесення кожного нового об’єкта, що сприймається, до певного класу подібних і уже відомих раніше об’єктів [14, с. 99–100]. Категоризація є інструментом, завдяки якому людина систематизує своє оточення, на підставі чого втілюється можливість діяти в цьому світі. Найуніверсальнішим способом категоризації і структурування соціальної інформації є схеми, що, будучи своєрідними “рамками”, які накладаються на навколишній світ, сприяють кращій орієнтації в ньому та швидшому запам’ятовуванню інформації [14, с. 127]. З-поміж варіантів схем зосередимо увагу на скриптах, що містять інформацію про нормативні наслідки дій у конкретній ситуації. *Скрипти порівнюють із театральним сценарієм*, адже вони обидва є моделями людського досвіду, тобто виникають внаслідок численних повторень певних типових дій і вибудовуються навколо найпоширеніших у звичайному житті ситуацій. Їх можна назвати своєрідними гідами, що допомагають людині орієнтуватися в світі й взаємодіяти з іншими людьми [14, с. 128–129]. Скрипти є особливо цінними для розвитку дитини, адже дають їй змогу передбачати події в знайомій ситуації, діяти в такій ситуації більш чи менш автоматично. Доволі корисним, насамперед в контексті нашого дослідження, вважаємо твердження Г. Андреєвої про те, що “скрипти допомагають дитині

набути деякої первинної компетентності в навколишньому соціальному світі” [14, с. 130].

На підставі проаналізованих наукових підходів, які стосуються ролі, змісту, ефективності комунікативного боку соціальної поведінки індивіда, до комунікативного компонента соціальної компетентності особистості відносимо такі особистісні якості: розвиненість соціального інтелекту (вияв соціально-перцептивних здібностей, соціальної уяви), мовну та мовленнєву культуру (належний лексичний запас, майстерність у висловленні думки, вміння переконувати інших тощо), інтерактивні вміння для вирішення конкретних соціальних ситуацій (налаштованість на співробітництво з іншими, спроможність регулювати конфлікти тощо), розвиненість навичок самопрезентації й таких соціально-психологічних якостей, як асертивність, атракція, афіліація, емпатія, рефлексія та ін.

Узагальнюючи розгляд питання щодо структури соціальної компетентності особистості, основний зміст її компонентів стисло подаємо у табл. 1.2.

Таблиця 1.2

### Структура соціальної компетентності особистості

Компоненти соціальної компетентності		
Статусно-рольовий	Ціннісно-диспозиційний	Комунікативний
Здатність до орієнтування в соціальному просторі (розвиненість соціального мислення), насамперед на макрорівні; розуміння сутності статусів та соціальних ролей; інтерналізація соціальних ролей, творче їх засвоєння; вміння вирішувати рольові конфлікти; рольова децентрація	Розвиненість потреб, диспозицій, ціннісних орієнтацій, життєвих цілей як регуляторів поведінки; здатність до опанування життєвими стратегіями (активність, самостійність, колективізм)	Розвиненість соціального інтелекту, здатності до самопрезентації; розвиток особистісних властивостей – афіліації, атракції, емпатії; сформованість мовної та мовленнєвої культури; розвиток умінь працювати групі (інтерактивних вмінь), основ соціального пізнання

Отже, до структури соціальної компетентності індивіда, яка є показником ефективності його соціального буття, відносимо статусно-рольовий компонент

(формується під впливом вимог суспільства до його членів задля належного суспільного відтворення та функціонування), ціннісно-диспозиційний (формується на підставі інтеріоризації соціальних цінностей, норм у внутрішній структурі особистості) та комунікативний, що охоплює способи соціальної взаємодії, які сприяють виконанню соціальних ролей та утвердженню соціальних цінностей. Найважливішим складником соціальної компетентності є, на нашу думку, спроможність особистості до інтерналізації соціальних ролей, які забезпечують розвиток, якісну життєдіяльність того суспільства, до якого особистість належить. Це зумовлює потребу в розгляді сутності соціальних ролей у контексті тенденцій та завдань сучасного українського суспільства, що визначатиме зміст процесу формування соціальної компетентності підлітків і старшокласників.

### **1.3. Інтерналізація соціальних ролей учнями основної і старшої школи як вагомий складник їхньої соціальної компетентності**

Без належної інтерналізації соціальних ролей громадянами будь-якого суспільства неможливе його повноцінне, стабільне функціонування. Водночас, належна самореалізація окремих особистостей не може здійснитися в суспільстві низької згуртованості, високого рівня конфліктності, безвідповідальності його членів. У значній частині громадян суспільства, де немає чітких ціннісних орієнтирів, спостерігається становлення компетентності антисоціального спрямування, яка стає для них засобом задоволення власних індивідуалістичних потреб та ігнорування при цьому потреб інших членів суспільства.

Ось чому інтерналізація соціальних ролей як важливого складника соціальної компетентності особистості має бути об'єктом уваги всіх соціальних інституцій українського суспільства, передусім інституцій соціального виховання, особливо у зв'язку зі складними умовами життя українського соціуму.

Сучасне українське суспільство є трансформаційним, нестабільним, його характерними ознаками є аномія та відчуженість громадян. Для аномійної людини, за твердженням соціологів, властивою є філософія заперечення,

насамперед загальнолюдських цінностей, вона орієнтована лише на теперішнє, не визнає минулого і майбутнього [82, с. 351]. Водночас відчуження призводить до такого явища, як атомізація суспільства (глибока роз'єднаність між його членами). Дослідники зазначають, що в сучасному українському суспільстві модальним (переважним) типом особистості є мозаїчно-амбівалентний, який характеризується суперечливим поєднанням елементів демократичної та тоталітарної свідомості [433, с. 165]. Відомий український соціолог Н. Черниш вважає ознаками такого типу особистості зокрема такі: значне зацікавлення політикою в поєднанні з індивідуальною політичною апатією та недовірою майже до всіх політичних партій і рухів; великий розрив між висловлюваними поглядами, орієнтаціями й установками та практичною діяльністю і поведінкою, що перебувають на межі пасивності; зростаюча приватизація життя на тлі недовіри до соціального оточення та ін. [503, с. 195].

Підвищенню рівня соціального буття українського суспільства сприятиме, на нашу думку, належна інтерналізація соціальних ролей молодим поколінням, яке спроможне, за належної соціально-виховної підтримки, утверджувати нову якість соціальних взаємин. У зв'язку з цим потрібно визначити ті соціальні ролі, які є базою для повнокровного функціонування суспільства, та з'ясувати їхній основний зміст.

Більшість науковців, розглядаючи найважливіші соціальні ролі, передусім називають роль громадянина. У дослідженнях наголошується на тому, що без громадянина, який знає свої права та обов'язки і дотримується їх у життєвій практиці, суспільство належним чином функціонувати не може, адже громадянин – це насамперед індивід, який відчуває свою співпричетність до суспільства, робить свій посильний внесок у його життєдіяльність, переймається його проблемами. Прикметними ознаками громадянина є вміння робити свідомий вибір, здатність захистити як свої права, так і права людей, що його оточують, групи, до якої він належить.

В Україні гостро постає питання громадянського суспільства як якісного рівня суспільного розвитку. Це питання не може бути розв'язаним, допоки не

буде сформована особистість, для якої життя в громадянському суспільстві стає вищою потребою, метою життєдіяльності. Як зазначає Н. Бойко, “становлення громадянського суспільства передбачає зрілість індивіда як особистості та громадянина, що є необхідною передумовою включення його в нові соціальні відносини” [53, с. 339]. Без громадянськості як значущої риси індивід перетворюється на людину юрби, якою легко управляти, маніпулювати. Факти українського життя засвідчують переважання в ньому масової людини, яка не здатна до усвідомленого вибору, підпадає під емоційний вплив політичних вождів, доволі швидко змінює свої політичні орієнтири.

У сучасній західній соціології висловлюється думка, що без ефективного громадянина сумнівним стає прогресивний розвиток суспільства [303]. Тому в молодого покоління варто формувати передусім громадянську компетентність як складника соціальної. Таку роботу потрібно розпочинати щонайраніше (особливо з підлітками та старшокласниками), коли в дітей розвивається здатність до об’єктивного сприйняття соціальної реальності. Важливими для формування громадянської компетентності є такі соціальні інституції, як сім’я, ЗМІ, громадські організації, однак провідною соціальною інституцією, що сприяє розвитку в підлітків та учнівської молоді громадянської культури, є школа. Саме школа має найбільше засобів для формування громадянськості, можливостей посилення позитивних або послаблення негативних впливів соціального середовища на молоду людину.

Громадянська компетентність має ґрунтуватися на таких соціальних потребах та цінностях, як відповідальність, свобода, рівність, справедливість, солідарність тощо. Вона формується через пізнання соціальної дійсності, через аналіз, оцінку фактів соціально-політичної сфери, і, що доволі важливо, через активну суспільну поведінку.

Серйозної уваги потребує правовий аспект громадянської компетентності людини, що відображається у її знаннях про основні права й обов’язки та у вміннях користуватися ними в різних соціальних ситуаціях. Це дуже актуально в умовах нинішнього українського суспільства, характерною ознакою якого є

правовий нігілізм, тобто нехтування законами як високопосадовцями, так і звичайними громадянами, та низька здатність громадян захищати свої права й виконувати обов'язки.

Громадянська компетентність, на нашу думку, є також виявом здатності індивіда мати історичну пам'ять, будувати своє життя на підставі аналізу досвіду попередників. Водночас такий індивід зобов'язаний дивитися вперед, усвідомлювати шляхи удосконалення суспільства, до якого належить.

Реалізація громадянської компетентності особистості здійснюється не стільки на загальносуспільному рівні (макрорівні), як на рівні регіональному, поселенському (мезорівень), наприклад, через активну участь у справах громади рідного міста, села, через конструктивні ініціативи щодо поліпшення життєдіяльності громади, шляхом залучення до роботи громадських організацій та груп, які сприяють вирішенню різноманітних громадських проблем. Громадянська компетентність яскраво виявляється на рівні учнівського чи трудового колективу (мікрорівень) і виражається, якщо ми говоримо про учнівську спільноту, в самоврядуванні класу, школи, в організації їхньої доцільної життєдіяльності, в налагоджуванні міжшкільних зв'язків тощо.

За сучасних умов формуванню громадянської компетентності приділяється серйозна увага у США і країнах Європи, де розробляються способи управління громадянською соціалізацією, визначаються засоби реалізації громадянської компетентності, проводяться курси громадянської освіти і виховання. Висока результативність процесу формування соціально активних і компетентних громадян забезпечує належний рівень цивілізованості західного суспільства, його соціально-економічної та політичної спроможності.

Питання необхідності формування громадянської компетентності молодого покоління гостро постає і в Україні. У “Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді” наголошується, що серед виховних напрямів сьогодні найбільш актуальними виступають патріотичне, громадянське виховання як стрижневі, основоположні, що відповідають як нагальним вимогам і викликам

сучасності, так і закладають підвалини для формування свідомості нинішніх і прийдешніх поколінь [219].

Необхідність та вагомість формування громадянської культури сучасних учнів підкріплюються поглядами одного з найвидатніших вітчизняних педагогів В. Сухомлинського, який стверджував, що в дітей та молоді слід формувати громадянське бачення світу, розвивати їхню здатність розпізнавати добро і зло, справедливість і несправедливість, уміння бути непримиренними щодо соціального зла, несправедливості [447, с. 468]. Головним завданням школи В. Сухомлинський визначив виховання патріотів [447, с. 502].

Сучасні українські дослідники наголошують на важливості виховання в навчальних закладах майбутніх повноцінних громадян. Вважаємо цілком слушним міркування П. Вербицької про те, що за відсутності в Україні демократичних традицій і практики громадянського суспільства важливого значення набуває формування в учнівській молоді громадянської ідентичності, готовності до усвідомленого соціального й політичного вибору, активної участі в суспільних процесах, соціального партнерства тощо [77, с. 5].

Слід також зосередити увагу на виокремленому І. Бехом такому педагогічному завданні, як “формування у кожного вихованця уявлення про себе не просто як про громадянина, який підтримує чинний лад, а як про незалежну особистість, здатну прийняти на себе моральну відповідальність перед суспільством за себе, за інших, за справу” [46, с. 20]. Отже, можемо стверджувати, що засвоєння підлітками та старшокласниками соціальної ролі громадянина, становлення їхньої громадянської компетентності є вимогами часу, без чого не відбудеться цивілізаційний поступ українського суспільства.

Сучасна людина не зможе утвердитись у соціальному житті без належного опанування соціальної ролі трудівника, адже професійний (трудоий) статус є одним із найважливіших у сучасному суспільстві. Людина отримує повагу, належне поцінування насамперед через відповідальне, ефективне виконання своїх трудових обов’язків, досягнення належного рівня професійної досконалості. На вагомості реалізації особистості через працю наголошують видатні педагоги



А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. Нам близькі погляди К. Ушинського, який стверджував, що без праці життя людини втрачає “всю свою ціну і всю свою гідність” [472, с. 108]. Із поняттям компетентності у сфері трудових взаємин перегукується ідея “сродної” праці Г. Сковороди – доцільності для людини вибирати ту трудову діяльність, до якої в неї є відповідні схильності. Тому до важливих ознак трудової компетентності (як складника соціальної) ми відносимо усвідомлення особистістю праці як найважливішого засобу утвердження себе в суспільстві, реалізації творчого потенціалу, задоволення матеріальних і духовних потреб. Це вкрай важливо для учнів основної і старшої школи, які визначають майбутню професійну діяльність в суспільних обставинах, за яких добросовісна, наполеглива праця нерідко належно не оцінюється та не підтримується.

Обов'язковим складником трудової компетентності індивіда вважаємо працездатність – розвиненість таких необхідних навичок та вмінь, як дисциплінованість, самоорганізація, самоменеджмент, здатність до раціонального розподілу часу на виконання конкретних трудових справ та інші, які потрібно формувати в підлітків і старшокласників.

Ознакою трудової компетентності є, на нашу думку, і вмільний вибір школярами майбутньої професії, адже помилка в цьому разі призводить до марнування часу, знижує рівень конкурентоспроможності молодого людини, її соціального самопочуття, оптимізму і задоволеності життям [352]. Молода людина, котра обирає професію, беручи до уваги лише її престижність, не враховуючи при цьому власних здібностей, нахилів, можливостей, у майбутньому може стикнутися з перенасиченням ринку праці такими фахівцями, що спричинить низку соціально-психологічних проблем. У зв'язку з цим профільне навчання в старшій школі є доцільною педагогічною відповіддю на соціально-економічні та трудові запити часу.

Характеризуючи трудову компетентність, слід брати до уваги два основні типи поведінки особистості в трудовому колективі: 1) “миші в норі” (працівники формують вузьке функціональне бачення роботи, спілкування в межах організації

обмежене); 2) “загальний дім” (широке коло взаємодії, взаємодопомога у повсякденних справах) [436, с. 440]. Ми вважаємо, що саме другий тип є відображенням соціальної компетентності особистості у сфері трудових стосунків і на нього слід спрямовувати учнів основної і старшої школи.

Однією з найважливіших сфер життєдіяльності людини є сім'я, тому дуже важливим для неї є засвоєння та ефективне виконання сімейних ролей. Сім'я в системі цінностей населення сучасної України, насамперед молоді, посідає провідне місце. На думку дослідників, індивіди, які проживають у сім'ях, живуть довше, ніж одинаки, щоправда тут ідеться про благополучні сім'ї [562, с. 134]. Благополуччя родини визначається комплексом чинників як зовнішніх (соціально-економічні, демографічні, соціально-культурні умови), так і внутрішніх (взаємини між членами подружжя, між батьками й дітьми, між самими дітьми тощо). Внутрішній чинник сімейного благополуччя закладається в дитячі роки індивіда, що зумовлює важливість розвитку у підлітків і старшокласників умінь гармонійної сімейної взаємодії.

Сучасна сім'я втратила більшість своїх функцій, що були спрямовані на підтримку соціального функціонування особистості. У повному обсязі сім'я залишила за собою фактично одну функцію – феліцитичну (від лат. *felicite* – *щастя*), підтримуючи людину через емоційні взаємини, релаксацію. На наше переконання, завдяки такій функції роль сім'ї в суспільстві дедалі більшого психологічного навантаження буде посилюватися. За належного усвідомлення молодими людьми, зокрема підлітками та старшокласниками, значущості родини, необхідності становлення егалітарних взаємин між її членами вона залишатиметься важливим інститутом сучасного суспільства.

Підготовка учнівської молоді до майбутнього подружнього життя має враховувати ту обставину, що сучасна молода сім'я характеризується високим рівнем конфліктності через такі, зокрема, причини: незлагодженість моделей рольової поведінки жінки та чоловіка (рольовий конфлікт), коли член подружжя, претендуючи на певний сімейний статус, стикається з протилежними, по суті, очікуваннями партнера по шлюбу; неадекватність сприйняття і розуміння

психологічних особливостей один одного; невміння користуватися психологічними механізмами пристосування, співробітництва, розподілу влади в сім'ї. Отже, учні мають оволодівати соціально-психологічними засобами для налагодження повноцінного сімейного життя, досягнення відповідного рівня сімейної компетентності.

Сімейну компетентність визначаємо як інтегративну якість особистості, що полягає в усвідомленні нею себе як органічної частини такого живого організму, як сім'я, де кожний працює на досягнення спільної мети – гармонійних взаємин, які можливі тільки завдяки визнанню рівності всіх членів родини, взаємопідтримці, знаходженню компромісів, любові до рідних тобі людей, неприйняттю насильства як засобу розв'язання сімейних проблем, сприйняттю рідної домівки як “сімейного вогнища” тощо. Важливим є усвідомлення індивідом сутності та значущості сімейної ролі.

Якщо говорити про підлітків та старшокласників, то головні їхні сімейні ролі – син, дочка, брат, сестра. Сімейні ролі члена подружжя і батьків для учнів основної і старшої школи існують лише в орієнтаціях, моделях, проектах. Проте компетентність у виконанні названих сімейних ролей починає формуватися у підлітковому життєвому періоді та відображається у мріях, ідеалах, прагненнях, виражається в поцінуванні сімейних стосунків батьків, родичів, знайомих, у ставленні до осіб протилежної статі.

Засвоєння сімейних ролей майбутніх членів подружжя здійснюється значною мірою через статеve виховання. У статевому вихованні вітчизняні педагоги роблять наголос на його моральній основі, тоді як у західній педагогіці – на ситуативно-прикладній. Доцільним, на нашу думку, є поєднання цих підходів, коли статеві взаємини молодих людей формуються з опертям на морально-духовні цінності, водночас здійснюється розвиток навичок, умінь міжстатевих стосунків, що дає можливість будувати неконфліктні, гармонійні стосунки, вирішувати різноманітні сімейні проблеми. Ефективним засобом розвитку таких умінь і навичок є рольова гра, інсценізація різних сімейних ситуацій та ситуацій взаємин між статями.

У житті сучасної людини вагому роль відіграє сфера дозвілля. Саме в ній значна частина людей, особливо молодих, набуває бажаної соціальної статусності. Вільний вибір занять сприяє самореалізації індивідів, розвитку здібностей, обдаровань, що підвищує як власну самооцінку, так і позитивну оцінку з боку оточення. У сфері дозвілля відкривається найширший простір спілкування з різними проявами культури, мистецтвом, поглиблюючи розуміння молодими людьми норм і цінностей соціального життя. Як вказує Р. Шульга, людина, долучаючись до мистецтва, “знов і знов переживає як значущі, а головне, як неминущі цінності стабільності існування, його прогнозованості, перемоги соціального порядку над деструктивними силами” [560, с. 359].

Соціолог дозвіллевої сфери Н. Цимбалюк зауважує, що інтенсивний розвиток інституту дозвілля став наслідком низки глобальних соціально-економічних та соціокультурних явищ ХХ століття, найвагомішим із яких було становлення нового співвідношення праці й дозвілля, яке призвело до змін у поцінуванні соціального значення, цінності дозвілля, перетворивши його на необхідну частину життя особистості [501, с. 13]. У 60–80-х рр. ХХ століття в західних країнах відбувалися процеси, що були кваліфіковані як “дозвіллевий вибух”, адже соціальна роль дозвілля в цей час істотно зростає. Західні соціологи висунули концепцію цивілізації дозвілля, виступивши з твердженнями, що воно перестає бути простою компенсацією праці, а стає необхідністю, перетворюється на “незалежну змінну”, на “сенси еволюції розвинутих індустріальних суспільств” [501, с. 13–14]. У дослідженнях робиться акцент на соціальній цінності дозвілля, адже воно помітно впливає на становлення особистості – “саме в сфері вільного часу відбувається залучення до життєвих цінностей, ... здійснюється багатоманітна соціально значуща життєдіяльність, вільне виявлення людини” [434, с. 212]. Беззаперечна цінність дозвілля виявляється і в тому, що соціальні взаємини, формування яких відбувається у дозвіллевій сфері, сприяють виявленню творчого потенціалу особистості і водночас створюють умови для її соціалізації, допомагають відтворити національний характер, спосіб мислення та світогляд, структуру культурно-дозвіллевої діяльності певних соціальних

спільностей [501, с. 19].

Культурно-дозвіллева сфера є дуже важливою для підлітків і старшокласників, які, завдяки своїм віковим особливостям, мають набагато більше вільного часу, ніж дорослі, що працюють. У сфері дозвілля формується підліткова й молодіжна субкультура, в основі якої – дихотомія “ми – вони”. Субкультуру сучасної української молоді можна схарактеризувати за такими ознаками: здебільшого розважально-рекреативна спрямованість; перевага споживацьких орієнтацій над креативними; слабка індивідуалізація у виборі культурного продукту. Це зумовлює необхідність серйозних і наполегливих соціально-виховних зусиль щодо залучення учнів до високохудожніх та духовно глибоких творів мистецтва, врахування того факту, що підлітки та старшокласники перебувають під значним впливом масової культури.

Характеризуючи сучасну масову культуру, Л. Рязанова привертає увагу до того, що ця культура не є цілком зляканою і небезпечною, в ній більше домінують мелодраматичність та банальність, тому, зважаючи на дедалі більшу тривожність життя, вона діє на індивідів і як популярний психоаналіз, і як колективна психотерапевтична практика, де зцілюються комплекси, фобії, з'являється можливість виразити себе [386, с. 322]. Проте негативною ознакою масової культури слід назвати розповсюдження нею ескапізму (втечі людини від реального життя до ілюзорного “міфічного” світу), причиною чого є поверхове, неглибоке сприйняття навколишньої дійсності.

Значну частку культурно-дозвіллевого простору України становить індустрія розваг, яка активно залучає до себе підлітків і старшокласників, використовуючи такі особливості їхнього дозвілля, як розважальність та споживання. Розважальність нерідко межує з девіантною (часто делінквентною та кримінальною) поведінкою, а то й переходить у неї, особливо тоді, коли бажаного рівня розважальності молоді люди не можуть досягнути прийнятними для суспільства засобами. Прагнення до набуття належної статусності (у розумінні цього поняття підлітками та старшокласниками) штовхає їх до куріння, вживання алкоголю, наркотиків, здійснення правопорушень. Особливо це стосується дітей,

невпевнених у собі, дітей з акцентуаціями характеру, екстернальним локусом контролю. Така дитина нерідко потрапляє в асоціальні чи кримінальні групи, де, на її думку, знаходить належне розуміння та підтримку. Гуртування є характерною ознакою для підліткового віку, тому залучення учнів до просоціальних груп – гуртків, зокрема мистецького напрямку, клубів, спортивних секцій тощо є важливим завданням працівників соціального виховання.

У зв'язку зі зростанням ролі вільного часу в житті суспільства та окремої людини виникає проблема “дозвіллевої кваліфікації”, дозвіллевої компетентності, тобто здатності використовувати дозвіллевий час для удосконалення власної особистості, обходити ризики наповнення його тими заняттями, що завдають шкоди фізичному, духовному, психічному й соціальному здоров'ю.

У сфері дозвілля виокремлюємо дві головні соціальні ролі особистості – споживача і творця. Суспільство споживання, що є реальністю в сучасній Україні, загострює проблему культурного, цивілізованого, компетентного споживача, інакше, споживача, який уміє дати оцінку культурному товару, осмислити його в контексті своїх потреб (для цього слід належним чином формувати їх, насамперед у дітей шкільного віку), робити відповідний вибір на основі естетико-моральної культури, здійснювати пошук бажаної культурної продукції тощо. На практиці ми переважно спостерігаємо споживання культурної продукції, що нав'язана розважальною індустрією. Воно формує “одномірну особистість” (Г. Маркузе), котра пасивно засвоює пропонований, досить часто низької, а то й сумнівної, якості культурний продукт. Науковці вказують на те, що допоки буде попит на нього, він створюватиметься і пропонуватиметься, а намагання його заборонити, навіть на державному рівні, не матимуть успіху [560, с. 357]. Одним зі шляхів поліпшення ситуації є розвиток творчої особистості внаслідок спілкування учнів з високоякісним мистецтвом. Слід підтримати позицію Н. Цимбалюк, яка вважає, що спроби будувати дозвілля, дотримуючись принципів споживання, використовуючи методи, що недооцінюють активно-перетворювальну потенцію особистості, відводячи їй роль пасивного споживача культурних послуг, так званого “клієнта”, суперечать призначенню інституту дозвілля [501, с. 22].

Спонування школярів до творчості є особливо актуальним в умовах сучасного цивілізаційного процесу. На думку відомого українського вченого Л. Сохань, підхід до формування особистості “має будуватися на концепції людини як Homo inventor – діяльнісного, творчого суб’єкта, а не моделі Homo consumer (людини-споживача – пояснення наше – В. Ш.), враховуючи радикальну зміну типу суспільного розвитку, зміну пріоритетів як характеристики нової епохи, нового витка цивілізації” [423, с. 290]. Попередній період історії, з погляду дослідниці, розгортався за моделлю утилітаристської орієнтації, спрямованої на розвиток і максимальне задоволення людських потреб переважно матеріального характеру. Нині суспільний пріоритет переміщується в бік повного розкриття, цілісного розвитку і раціонального використання здібностей та обдарвань людини як самоцілі суспільного процесу. Цей імператив має відобразитись у соціальній політиці, освітній системі [423, с. 290]. Особливу педагогічну значущість має твердження Л. Сохань, що за нових умов зростає потреба у формуванні творчих компонентів особистості, розвитку в неї здатності до інноваційної діяльності в усіх сферах соціального й індивідуально-особистісного самовираження, в побудові власного життя [423, с. 296].

Важливим складником творчо-дозвілєвої діяльності дітей підліткового та старшого шкільного віку має бути, на наше переконання, активне залучення їх до етнокультури. Образність, різнобарвність народної культури розвиває уяву, сприяє розвитку естетичних смаків, пізнанню цінностей рідного етносу через слово, пісню, обряди, твори декоративно-вжиткового мистецтва. Діалог із культурою народу закладає підвалини етнокультурної компетентності, тобто усвідомленого сприймання його набутків, прагнення примножувати їх, розвивати, сприяти належному соціальному статусові своєї етнічної групи і себе самого як частини цієї групи. Усе це має важливе значення для утвердження особистості в нинішньому соціумі. Низька етнокультурна компетентність призводить до зниження позитивного соціального самопочуття, до песимізму, розчарування, виявів неповаги та ворожості до інших народів. Доволі частими є намагання певних людей, особливо молодих, долучитися до іншої культури,

відмежовуючись від своєї. Однак такі спроби не завжди є успішними і особистість опиняється у стані маргінальності, перебуваючи ніби на межі між різними культурами, нерідко з протилежними ціннісними засадами, що супроводжується відчуттями невизначеності, невдоволеності своїм соціальним буттям.

Несформованість етнокультурної компетентності знижує якість міжкультурної комунікації, масштаби якої у сучасному суспільстві щоразу зростають. Поверхове, спрощене сприйняття рідної культури призводить до неглибокого сприйняття інших культур, що не може сприяти становленню толерантних, діалогічних стосунків між представниками різних етносів, формуванню поваги до інших народів, їхніх культурних цінностей. Це особливо слід враховувати в умовах українського суспільства, до складу якого належать представники понад 130 національних спільнот і груп. Культурна нерозвиненість (недостатність знань у царині рідної культури та культур народів-сусідів) спричинює міжетнічне напруження, вияви шовінізму чи радикального націоналізму. Найефективніший шлях розуміння учнями національного – через культуру, мистецтво, адже “знання національної культури, традицій, обрядів виховує шанобливе ставлення до народу, дає змогу зрозуміти національне як самобутнє і разом з тим як загальне надбання людської цивілізації” [130, с. 115]. Варто дослухатися до слів видатного українського педагога С. Русової, яка вказувала, що “після правдивого національного виховання дитина звикає кохатися в народних скарбницях і шукатиме цих культурних скарбів і у других народів і, люблячи свою національну культуру, дитина поважатиме і другі нації і цікавитиметься їх життям. ... Така людина стане корисним робітником задля свого народу й широко буде розуміти вселюдський поступ” [383, с. 44].

Активне залучення підлітків і старшокласників до рідної культури зменшуватиме рівень міжгенераційного відчуження, яке виявляється в протиставленні культури сучасних і попередніх поколінь. Як стверджує український соціолог А. Ручка, за сучасних умов трансмісії культури переважає не інкультурація, тобто передача культури від покоління до покоління, що було характерним для попередніх суспільних періодів, а акультурація, коли



запозичуються і засвоюються як культурні цінності інших етносів, так і цінності глобальної культури [384, с. 380]. Це може призвести до розмивання культурних особливостей українського суспільства і значного обмеження можливості творчого самовираження особистості на ґрунті багатой, яскравої, людино- і природоспрямованої національної культури. Тому слід визнати доцільність у соціальній та виховній роботі з підлітками та старшокласниками такої “моделі культурно-дозвіллевої діяльності, яка зумовлена історичним буттям народу, системою ідей, поглядів, переконань, традицій, звичаїв та обрядів, що відтворюється і реалізується в процесі вільної просвітницької, художньо-творчої, дозвіллевої та інших форм соціальної практики” [434, с. 232].

Підсумовуючи, слід підкреслити, що в сучасних умовах українського суспільства задля його просування шляхом цивілізованості та демократичності надзвичайно важливою є інтерналізація підлітками і старшокласниками таких соціальних ролей: громадянина (розвиток почуттів любові до рідного народу, обов’язку та відповідальності перед країною, усвідомлення своїх громадянських прав та здатність до їхнього захисту, належний рівень політичної свідомості та поведінки, громадянська активність на рівні міста (села), школи, класу тощо); трудівника (усвідомлення цінності праці, розвиток працелюбності, здатність до правильного вибору професії на підставі пізнання власних здібностей та аналізу ринку праці, спрямованість на співробітництво в конкретних трудових ситуаціях); сім’янина (розуміння значущості сім’ї як джерела взаєморозуміння, підтримки та людського щастя, належне виконання ролей сина, дочки, брата, сестри, налаштованість на егалітарні взаємини в майбутній сім’ї, сформованість культури міжстатевих стосунків); культурного споживача і творця у сфері дозвілля (вміння оцінити культурний продукт та здійснити належний його вибір, розвиток естетичних потреб та інтересів, здатність до творчої діяльності в царині дозвілля, засвоєння надбань етнокультури та спроможність до творчості в результаті цього тощо).

#### **1.4. Осмислення способів формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи в педагогічній науці і виховній практиці**

Засвоєння особистістю норм, правил соціального співжиття, оволодіння вміннями взаємодії у соціальному просторі визначається дією різних чинників (макро-, мезо-, та мікрорівня), що має переважно стихійний чи відносно спрямований характер. Одним із найвпливовіших макрочинників є українське суспільство, яке зацікавлене у формуванні соціальної компетентності в підростаючих поколіннях, адже без цього неможливим стає не лише суспільний поступ, а й загалом нормальне функціонування соціального організму. Водночас об'єктивний стан життєдіяльності нинішнього суспільства значною мірою не сприяє становленню соціально компетентної молоді людини. На підставі аналізу праць українських соціологів [430; 431; 433; 466; 467; 503] ми виокремлюємо основні бар'єри на шляху до ефективного соціального становлення школярів, що зумовлені особливостями українського суспільного буття:

- слабкість громадянського суспільства, тобто низька здатність значної частини його членів до об'єднання у спілки, організації з метою розв'язання конкретних життєво важливих проблем, захисту своїх прав та інтересів, що обмежує можливість молоді набувати соціальний досвід через такі організації;

- дисфункціональність деяких соціальних інституцій, що спонукає громадян до вироблення хибних, асоціальних орієнтацій у багатьох сферах суспільного життя (політика, правові відносини, економіка тощо). Особливо слід вказати на суттєву дезорієнтувальну роль такого соціального інституту, як ЗМІ (це стосується насамперед телебачення), які нерідко подають викривлену картину життя, роблячи акцент на споживацтві, розважальності, сенсаційності, однобічності, показі переважно “темних” сторін буття соціуму, а, отже, не сприяючи визначенню своїх життєвих цінностей, ідеалів, принципів молоддю;

- низький рівень соціального самопочуття, оптимізму, віри в соціальну справедливість членів українського суспільства, поширення серед них соціал-дарвіністських життєвих настанов (агресивне утвердження себе за рахунок інших), що не створює соціально-спрямованої активізаційної атмосфери в

соціальному становленні підлітків та молоді;

– поширення патерналістських поглядів, і не лише серед громадян старшого покоління, а й серед молоді, що не сприяє розвитку таких особистісних властивостей, як самостійність, ініціативність тощо;

– висока конфліктність українського соціуму у поєднанні з високою конформністю, що є перешкодою до розвитку вмінь громадян використовувати потенціал групової діяльності.

Під впливом революційних подій 2013-2014 років відбулися деякі позитивні зміни в суспільних процесах, насамперед розвиток такого явища, як волонтерство, зростання числа виявів патріотизму у вчинках українських громадян. Водночас, за твердження соціолога Є. Головахи, негативне явище аномії не зникло, а дещо зменшилося в масштабах [113]. У міжособистісних взаєминах (за винятком ставлення до найближчих людей, зокрема членів сім'ї) переважає недовіра, насамперед до влади, що заважає становленню реального громадянського суспільства та покращенню соціального самопочуття [431; 467]. Гальмом для соціального розвитку залишається амбівалентність мислення (двомислення) значної частини громадян України [17].

Можемо стверджувати, що особливості функціонування сучасного українського суспільства загалом не сприяють становленню соціальної компетентності учнів основної і старшої школи, зокрема набуттю ними вмінь групового об'єднання задля розв'язання життєво значущих проблем, умінь належного орієнтування в соціальному просторі, засвоєння просоціальних цінностей тощо. Суспільні бар'єри та ризики мають бути враховані, а їхній вплив щонайбільшою мірою нівельований у цілеспрямованій соціально-виховній діяльності з формування соціальної компетентності школярів, яку покликані здійснювати інститути соціалізації (загальноосвітня школа, позашкільні навчально-виховні заклади, центри соціальних служб для молоді та ін.).

Педагогічна діяльність щодо надання допомоги юному поколінню у становленні його соціальної компетентності передбачає знання особливостей соціально-психологічного розвитку дітей певної вікової категорії, основних

принципів сучасної соціально-виховної діяльності, визначення ефективних засобів і змісту формування соціальної компетентності школярів.

Коротко зупинимось на з'ясуванні особливостей соціально-психологічного розвитку підлітків і старшокласників.

Підлітковий вік – пора переходу від дитинства до дорослості, час набуття певного соціального досвіду. У підлітків починає формуватися ціннісна система особистості, розвивається інтерес до суспільного життя.

У багатьох психологічних дослідженнях (Р. Немов, В. Мухіна, Р. Павелків та ін.) наголошується, що центральним особистісним новоутворенням підліткового віку є становлення нового рівня свідомості, “Я-концепції”, що виражається у прагненні зрозуміти себе, досягнути свої можливості і особливості, усвідомити свою подібність з іншими людьми і свою відмінність – унікальність та неповторність [301; 309; 326]. Водночас, на думку І. Фузейникової, самооцінка підлітків є доволі суперечливою. Свідомо дитина сприймає себе як особистість значущу, вірить у себе, в свої сили, здібності і навіть ставить себе вище за інших. Проте в глибині душі її непокоять сумніви, які вона намагається не допустити у свою свідомість. Підсвідома невпевненість підлітка часто виявляється у поганому настрої, пригніченості, зниженні активності тощо. У багатьох підлітків нерозуміння причин свого стану знаходить вираження в образливості, грубості, частих конфліктах з людьми, які їх оточують, насамперед дорослими [489, с. 38–43].

Однією з найяскравіше виражених реакцій підлітків є реакція емансипації, тобто прагнення звільнитися від опіки дорослих. Вона може поширюватися на встановлені в суспільстві, тобто дорослими, правила й норми, призводячи до різних відхилень у соціальній поведінці. Як вказує Л. Божович, для підлітків є характерним прагнення до самостійності, дорослості, самоутвердження. Незадоволення цих прагнень породжує афективні переживання, що своєю чергою спричиняють конфлікти з навколишнім середовищем, а іноді й самим собою. Найважливішим змістом психічного розвитку підлітків стає розвиток

самопізнання, на ґрунті якого виробляється відносно стійка самооцінка і відповідний рівень домагань [52, с. 177–178].

Автори посібника “Психологія соціальної роботи” (2004) дають поглиблену характеристику соціально-психологічного розвитку підлітків, яку, на нашу думку, має враховувати у своїй діяльності спеціаліст соціально-виховної сфери [357, с. 280-281]. Робимо акцент на таких важливих моментах цієї характеристики:

1. Для підлітків властивим є майже інстинктивне гуртування із ровесниками. Група, з одного боку, захищає дитину, надає їй підтримку, а з іншого – висуває до неї суворі вимоги. Значна частина підліткових гуртів жорстко структуровані, у них є лідер, наближені до лідера, “бійці і опозиція”. Слід узяти до уваги те, що переважна більшість правопорушень здійснюється саме в групі, отже вплив групи може мати негативні наслідки для особистісного становлення дитини.

2. Характерним для підлітків є захоплення якоюсь справою чи діяльністю. Як особистісно значущі для підлітків, захоплення можуть слугувати ключем для встановлення дієвої співпраці з ними. Проте відсутність таких захоплень у підлітків має стати тривожним сигналом для педагогів.

3. Однією із серйозних причин формування девіантної поведінки у підлітків є страх перед майбутнім, а спроба перебороти цей страх у ситуації, коли дитина не бачить можливості раціонального вирішення ймовірних труднощів в майбутньому, може вилитись у протиправні дії.

4. На становленні соціальної поведінки підлітка суттєво відображаються особливості виховання в сім’ї. Наприклад, батьківська гіперопіка призводить до розвитку в підлітка підлеглості і некритичності у ставленні до інших. Вседозволеність формує такі властивості характеру, як егоїзм, небажання рахуватися з міркуваннями, почуттями і правами інших людей. Емоційне відторгнення підлітка близькими людьми призводить до того, що він стає емоційно нестійким, імпульсивним, здатним до скоєння правопорушень задля визнання з боку значущих для нього осіб.

Психолог В. Мухіна характеризує соціальне становлення сучасних підлітків як різнобічне, складне явище, яке має певні рівні [301, с. 418–419]. На її думку,

саме у підлітковому віці (з 12–13 років) починає виявлятися тенденція до особистісного розвитку в двох напрямках: 1) прагнення до освоєння та оволодіння всім діапазоном соціального простору (від підліткових груп до політичного життя країни); 2) прагнення до рефлексії свого внутрішнього інтимного світу (через самозаглиблення і відсторонення від однолітків, близьких, усього макросоціуму). Відповідно до інтенсивності розвитку особистості підлітка спостерігається типове для теперішнього часу розділення підліткового вікового спектру на два рівні, де на нижчому опиняються інфантильні діти, підлітки за віком, а на верхньому – ті, хто відповідає своїми психічними і соціально-політичними досягненнями потенційним можливостям віку.

Дослідниця зауважує, що діти старшого підліткового віку починають прагнути утвердити себе в лідерстві. Готові до соціально-політичної рефлексії, вони стають практичними лідерами, зразком для інфантильних однолітків, позитивно впливаючи на них у навчанні, у виборі життєвого шляху. Діти-підлітки прагнуть розвивати в собі почуття відповідальності за себе і за інших, робити самостійний вибір у звичайному житті, в екстремальних ситуаціях, бути готовими до реалізації громадянського вибору.

Видатний український психолог, дослідник психології творчості В. Роменець вказував на таку особливість дітей підліткового віку, як захоплення іграми, зокрема історичними, в яких вони випліскують свою фантазію, своє розуміння героїчного. У цих іграх для підлітків “минуле виступає формою схематизації, зручною для відображення справжньої дійсності” [375, с. 72].

Соціальна ситуація становлення підлітків в останнє десятиліття надзвичайно ускладнилася, що істотно впливає на їхню взаємодію із соціумом. На думку К. Хломова, найважливішим чинником зміни характеру взаємин дитини підліткового віку із соціальним середовищем стало стрімке поширення Інтернету та комп’ютерних технологій, що знизило стійкість контактів підлітків з іншими людьми, послабило прив’язаність дітей до конкретної групи, компанії. Це сприяє формуванню нових комунікативних особливостей підлітків – через використання чатів, соціальних мереж у них краще розвивається вербальна комунікація,

водночас навички невербальної комунікації та емоційного обміну суттєво знижуються [494]. До негативних чинників соціального розвитку підлітків дослідник відносить зростання соціальної напруженості, невпевненість підлітка у власних силах, посилення відчуження в сім'ї та конфліктності між батьками й дітьми. Виразно проявляється “розмитість” ідентичності підлітків, адже культурні, релігійні, соціальні системи і групи стали для них доступнішими, що призводить до нестійкості соціальних ролей, їх зміни та спрощення. Тому соціальні ризики для підлітків набувають характеру невизначеності, раптовості, непередбачуваності та інтенсивності [494].

Зважаючи на значні соціально-психологічні суперечності дітей підліткового віку, зокрема поєднання в них інтелектуальної розвиненості та інфантильності, у спілкуванні з ними, як радить Р. Немов, слід дотримуватися педагогічної вимоги ставитись до підлітків як до дорослих і водночас вбачати в них дітей, які потребують допомоги та підтримки, не демонструючи зовні цієї потреби [309, с. 229].

Вік *старшокласників* є періодом ранньої юності – пори, коли кожний прагне сам визначити свою долю, знайти правильний життєвий шлях, що може привести до успіху, дасть можливість максимально реалізувати свої здібності й обдаровання. Це період, пов'язаний з важким процесом самопізнання, набуття власного “Я”. На думку І. Кона, найціннішим психологічним надбанням ранньої юності є зацікавленість власним внутрішнім світом [215, с. 56]. В. Мухіна зауважує, що, розпочавши в отрочтві творення своєї особистості, людина продовжує удосконалення значущих для себе якостей в юності. Але якщо в одних це відбувається шляхом духовного зростання через ідентифікацію з ідеалом, то в інших – через наслідування антигероя, що призводить до негативних наслідків розвитку особистості. Юність – це також той період життя, коли над іншими почуттями може домінувати всепоглинальна пристрасть до іншої людини, витісняючи інші інтереси та бажання [301, с. 421].

Рання юність – період початку становлення стійкої системи цінностей, самосвідомості й соціального статусу особистості. Свідомість молодого людини

характеризується особливою сприйнятливістю, здатністю переробляти і засвоювати величезний потік інформації. У цей період розвиваються критичність мислення, прагнення дати власну оцінку різним явищам, аргументувати свої твердження. Водночас у цьому віці ще зберігаються настанови і стереотипи, властиві попередньому життєвому періодові. Це пов'язано з обмеженим обсягом практичної, творчої діяльності, незначною залученістю до системи суспільних відносин. Звідси у поведінці молоді дивне поєднання суперечливих якостей і рис: прагнення до ідентифікації і до відокремлення, конформізм і негативізм, наслідування соціальним нормам і їх заперечення, прагнення до спілкування і втеча від зовнішнього світу, відчуженість від нього. Нестійкість і суперечливість молодіжної свідомості може стати основою для вияву різних поведінкових девіацій. У роботі з учнівською молоддю слід враховувати невисокий рівень її соціального досвіду, адже “як би пристрасно не була спрямована юність на пошук свого місця в світі, наскільки б вона інтелектуально не була готовою до осмислення всього суцього, багато чого вона не знає – ще немає досвіду реального практичного і духовного життя” [301, с. 420].

Наголошуючи на надзвичайній важливості соціального становлення дітей у підлітковому та старшому шкільному віці, Р. Немов зазначає, що “багато чого із того, що людина як особистість набуває в шкільні роки, залишається з нею на все життя і значною мірою визначає її буття” [309, с. 246].

Отже, можна констатувати, що соціально-психологічні характеристики підлітків та старшокласників вказують на необхідність серйозної допомоги в їхньому соціальному становленні, спонукання їх до засвоєння суспільних цінностей та ідеалів, формування соціальної компетентності, яка стане підвалиною соціальної успішності й гарантією уникнення різних форм девіантності, віктимності (від. лат. *victima* – *жертва*), надмірної конформності, що гальмують повноцінну реалізацію молоді в соціумі.

Педагогічне сприяння у становленні соціально-компетентної особистості має спиратися на принципи, що утверджуються в сучасному соціальному вихованні. Назвімо основні з них.



1. Орієнтація у виховній діяльності на особливості, потреби та перспективи розвитку суспільства, до якого належить молода людина, тобто необхідність такої підготовки молоді до майбутнього життя, що не орієнтує її лише на абстрактні ідеали праці, обов'язку, добра, справедливості, а й навчає юних пристосовуватися до групової діяльності, конструктивно розробляти життєві плани, засвоювати культурно-практичні навички входження в простір сучасних організаційних структур. Виховання має формувати не людину загалом, а людину сучасного суспільства і для цього суспільства. Водночас слід враховувати як вплив соціального оточення на індивіда, так і специфіку його “внутрішнього світу”, ціннісних установок, здійснюючи відхід від педагогіки, для якої головне – повчальний етичний ракурс, виховання людини з орієнтацією на максими [417, с. 91]. Важливим стає, на думку Н. Голованової, вихід із “школи навчання” на простори “школи життя” [111]. Як зазначає Г. Ушамирська, в соціально-виховній роботі з молоддю водночас потрібно не тільки брати до уваги особливості сучасного соціуму, а й враховувати культурно-історичні традиції та перспективні цілі соціального розвитку, спрямовувати юне покоління на гуманістичний спосіб дій, дотримання принципу соціальної справедливості, служіння суспільним інтересам, високу соціальну активність тощо [471].

2. Баланс у соціально-виховній діяльності між наданням допомоги юнакам і дівчатам в індивідуально-особистісному зростанні та спонуканням їх до соціальної взаємодії, усвідомлення суспільних потреб. Це надзвичайно важливо у ситуації, коли зосередження уваги переважно на особистісному зростанні й досягненнях молодих людей нерідко призводить до ігнорування ними інтересів соціуму, до утвердження егоїстичної спрямованості особистості. Дослідники наголошують, що значна частина сучасної молоді має необґрунтовано завищену самооцінку, зависокі матеріальні потреби та домагання за низького рівня культурного розвитку, неготовності до групової роботи, негативного ставлення до громадської праці, безвідповідальності, соціальної індиферентності [67, с. 43]. Тому нині педагогіка висуває стратегічну мету виховання – становлення особистості, здатної до соціальної взаємодії і розв'язання складних соціальних

проблем [124, с. 7]. Важливою ціллю виховання є, на думку І. Беха, формування соціально відповідальної молоді людини, спроможної визначити своє місце в суспільстві, що стане критерієм її соціальної зрілості [46, с. 20].

3. Надання пріоритету у роботі з підлітками та старшокласниками виховним методам не вербального, а діяльнісно-практичного характеру, завдяки яким дитина могла би глибше пізнавати життєві реалії, визначала свої життєві плани, розробляла проекти власної життєдіяльності [203; 320; 358; 475]. Доречно у зв'язку з цим звернути увагу на ідеї “контекстного навчання”, запропоновані А. Вербицьким для підготовки спеціалістів у вищій школі, коли через розігрування та осмислення епізодів, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю, здійснюється ефективна підготовка до неї студентської молоді [75; 76]. На нашу думку, такі ідеї доцільно використовувати і в соціально-виховній роботі з підлітками та учнівською молоддю, зокрема як один зі способів підготовки їх до самостійного життя в сучасному соціумі.

Визначені нами, на підставі досліджень, принципи соціального виховання можна доповнити та уточнити тими, що сформульовані Н. Головановою: виховання підростаючого покоління в соціумі, в гущі життя; цілеспрямований процес формування соціально значущих якостей особистості, необхідних для успішної соціалізації; педагогічна організація набуття вихованцями життєвого досвіду, досвіду поведінки й діяльності; педагогічний захист дитинства (профілактика бездоглядності та правопорушень неповнолітніх); педагогічно організоване засвоєння особистістю норм, цінностей, настанов, прийнятних у суспільстві; педагогічна підтримка творчої самореалізації особистості в соціумі [111].

Забезпечення соціального розвитку підлітків та старшокласників, становлення їхньої соціальної компетентності є передусім проблемою соціально-педагогічної науки та соціально-педагогічної діяльності. З поміж різних підходів до визначення сутності соціальної педагогіки (один із напрямів соціальної роботи; теоретична база соціальної роботи; педагогіка середовища) ми виокремлюємо той, який *визначає соціальну педагогіку як галузь педагогічного знання, що досліджує*

явища і закономірності доцільно організованого педагогічного впливу (соціальне виховання, соціальне навчання, соціально-педагогічна допомога та ін.) на соціальний розвиток, становлення, формування людини, незалежно від того, чи відбувається це в умовах “норми”, чи “відхилення від норми” (М. Галагузова, А. Мудрик, Г. Штинова) [97, с. 8–9]. Такий підхід підтримує також І. Липський, який тлумачить соціальну педагогіку як педагогіку соціального розвитку особистості [257]. Л. Нікітіна та І. Липський наголошують, що небезпечними є спроби звести соціальну педагогіку до соціальної роботи, визначивши її об’єктами тільки осіб із різними відхиленнями, які належать до соціально-проблемних груп населення [313].

Однією з найважливіших (базових) категорій соціальної педагогіки, за твердженням О. Безпалько (при цьому науковець опирається на наукові позиції І. Зверєвої та Н. Лавриченко), є соціальна компетентність, яку дослідниця розуміє як мету і підсумок згармонізованого у його триєдності (навчання, виховання та соціалізація) педагогічного процесу, що полягає у цілеспрямованому передаванні молодій особі соціального досвіду науки, мистецтва суспільного життя – суспільних уявлень, ідеалів, норм, стандартів поведінки, життєвих мотивацій, формування готовності до здійснення життєво необхідної сукупності суспільних відносин, людських взаємин, соціальних ролей [35, с. 13].

Провідним інститутом соціалізації, що здатний ефективно здійснювати соціальне виховання підростаючого покоління, є *загальноосвітня школа*, насамперед завдяки можливостям широкої масштабності свого впливу, наявності належного рівня фахівців, достатньо високій авторитетності серед громадськості та батьків. На думку Г. Андреєвої, “у школі вперше по-справжньому розкриваються два головні завдання соціалізації: залучення до соціального досвіду, засвоєння його й підготовка до того, щоб цей досвід примножити, відтворити, заявити власну позицію щодо його відтворення” [14, с. 235].

Варто взяти до уваги міркування Т. Кравченко, яка визначає школу як соціокультурний інститут, що має свій соціальний простір, зміст, форми й методи роботи, і надає педагогічну підтримку юній особистості як суб’єктові

соціалізаційної діяльності [229, с. 9]. Як зазначає Н. Заверико, сучасна школа є самостійним мікрочинником соціалізації молодого покоління. Її головним завданням є соціальне виховання певних вікових груп населення. Серед соціально-педагогічних функцій школи доволі важливою є соціально-терапевтична функція (надання соціо-терапевтичної допомоги тим, хто її потребує). Дослідниця зауважує, що соціально-педагогічні функції у школі виконує не лише соціальний педагог, а й усі члени колективу [161, с. 102–106].

Школу як соціально-педагогічну систему характеризує Н. Сейко [399]. Нам близька ідея дослідниці щодо перетворення “школи з переважно просвітницької установи у школу духовної культури, із школи навчання у школу формування соціально компетентної особистості” [399, с. 106].

На важливу роль школи в соціальному становленні особистості вказує Л. Гієнко, зазначаючи, що ефективне формування соціальної компетентності підлітків у загальноосвітньому закладі здійснюється через соціально-педагогічну роботу, до якої повинен долучатися весь педагогічний колектив (соціальні педагоги, психологи, заступник директора з виховної роботи, вчителі і т. д.) і всі його союзники (батьки, різні організації та ін.) [104, с. 12–13].

Водночас слід наголосити, що школа зреалізує свій соціалізаційний потенціал за умови, що вводитиме дитину у світ різноманітних соціальних ситуацій, які дають матеріал для самостійного мислення, формулювання висновків на ґрунті власного досвіду, через порівняння з досвідом інших, адже знання про соціальну дійсність не виростають із засвоєння величезної кількості фактів, які часто не пов’язані між собою, проте на це витрачається значна кількість учнівської енергії. Шкільним педагогам варто взяти до уваги думку Е. Фромма, який стверджував, що “мислення саме по собі – без знання фактів – це фікція, але і сама по собі „інформація“ може перетворитися на таку саму перешкоду для мислення, як і її відсутність” [486, с. 207].

Переконані, що загальноосвітня школа, поряд із наданням учням знань, має активно докладати зусилля до формування соціальної компетентності школярів. У ході нашого дослідження ми з’ясували рівень усвідомлення українськими

шкільними педагогами значення соціально-виховної діяльності цього спрямування (до опитування було залучено 115 педагогів) (додаток Ж), поставивши їм запитання: “Наскільки важливо у школі формувати соціальну компетентність підлітків та учнівської молоді?” (отримані відповіді: “дуже важливо” – 65,5 %, і “важливо” – 34,5 %). При цьому соціальну компетентність опитані педагоги (пропонувалося вибрати три варіанти із запропонованих) визначають передусім як сформованість соціальних цінностей (26,4 %), активну участь школярів у громадському житті школи, класу, міста (села) – 20,6 %, ґрунтовні знання учнів про процеси, що відбуваються в суспільстві – 19,5 %, як уміння встановлювати безконфліктні стосунки з навколишніми людьми та культура мови (по 13,8 %), як розвиненість лідерських якостей – 3,5 %. Варіант – “відсутність виявів девіантної поведінки” не був віднесений до соціальної компетентності жодним опитаним педагогом. Натомість було запропоновано такий варіант, як здатність учнів до самореалізації (2,4 %). Отже, педагоги підтримують позицію про важливість здійснення в школі процесу формування соціальної компетентності школярів та загалом адекватно і точно визначають сутність цієї інтегративної особистісної якості.

Здійснювати процес формування соціальної компетентності в школі має, на думку педагогів, які брали участь у дослідженні, насамперед класний керівник (37,1 %) та соціальний педагог (31,4 %). На думку 20,1 % опитаних, цим має займатися весь педагогічний колектив у співпраці з батьками. 8,6 % педагогів-респондентів віддають перевагу у формуванні соціальної компетентності школярів учителям-предметникам і лише 2,8 % – шкільному психологу.

Ефективність формування соціальної компетентності школярів передбачає визначення змісту, засобів, форм, методів цієї діяльності. Зміст формування соціальної компетентності зумовлений передусім її структурою (див. підрозділ 1.2) та статусно-рольовим її аспектом (див. підрозділ 1.3). Розгляд питань щодо засобів, форм, методів розвитку цієї соціально-психологічної якості особистості у дітей підліткового та старшого шкільного віку здійснюється у низці науково-педагогічних досліджень, хоча слід зазначити, що таких праць поки що небагато

(в науково-педагогічних дослідженнях більшу увагу приділяють становленню соціальної компетентності студентської молоді). Певні аспекти зазначеної проблеми досліджуються М. Докторович, В. Гаврилюк, П. Вербицькою, Т. Кондратовою, О. Мачехіною, І. Ніколаєску, О. Пометун, О. Прямиковою, В. Тернопільською, С. Учуровою та іншими.

Підтримуємо позицію О. Мачехіної, яка важливим аспектом формування соціальної компетентності старшокласників вважає засвоєння ними основних соціальних ролей (громадянина, трудівника, сім'янина) [279].

Одним з ефективних способів формування соціальної компетентності школярів С. Учурова визначає групову навчальну роботу [470, с. 72]. Дослідниця, зокрема, звертає увагу на такі можливості групової роботи: учень через організовану групову діяльність виробляє навички міжособистісного спілкування, набуває вмінь вирішувати конфліктні ситуації, виконувати різні ролі, будувати програму спільної діяльності, тобто розвиває ті якості, які становлять сутність соціальної компетентності.

Спираючись на низку досліджень, С. Учурова виокремлює кілька умов, що забезпечують ефективну співпрацю школярів у групах: позитивну взаємозалежність членів групи один від одного; орієнтацію членів групи на взаємодопомогу у процесі розв'язання навчальних завдань (як інтелектуально, так і емоційно); цілеспрямоване навчання навичок групової роботи; забезпечення систематичної рефлексії дітей щодо впливу на них групової навчальної роботи (усвідомлення, аналіз та оцінювання подій, що мали місце в групі); діалогічну позицію педагога у груповій навчальній роботі [470, с. 96–97].

Слід виокремити дослідницькі напрацювання В. Гаврилюк, І. Зарубінської, О. Пометун, О. Прямикової, які наголошують на потребі розширення знань учнів про соціальне життя, розвитку в них соціального мислення як складника соціальної компетентності особистості, вказують на потенціал суспільних дисциплін, зокрема історії, та використання з метою розвитку самостійного мислення, формулювання власних висновків таких методів, як дискусія, ведення діалогів [94; 165; 348; 353; 354].

Вважаємо доволі плідними ідеї П. Вербицької, яка, обґрунтовуючи способи та методи формування громадянської компетентності (ми трактуємо її як складник соціальної), вважає за необхідне залучення школярів до громадської діяльності – активної участі в житті школи, класу, місцевої громади [77]. На важливості виховання сучасної особистості через різні колективні форми роботи заострює увагу В. Розін, адже вони забезпечують “правильну соціалізацію індивіда” [371, с. 80].

Дієвою колективною формою роботи із школярами, спрямованою на формування в них культури соціальної компетентності, є, на думку О. Ярулова, введення учнів у простір ігрових технологій, насамперед тих, що сприяють розвиткові дитячого самоуправління. Такою технологією може бути соціально орієнтована гра “Шкільна демократична республіка”, в якій учні пробують свої сили, виступаючи в ролях керівника, виробника, споживача та ін., набуваючи певного досвіду завдяки зануренню в змодельовані соціально-правові, соціально-політичні, соціально-економічні процеси [563, с. 117–118]. Залучення школярів до учнівського самоуправління як способу формування їх соціальної компетентності розглядається також О. Аракчєєвою [21].

Цінними є міркування дослідників про становлення соціальної компетентності особи через розробку програм (проектів) власної життєдіяльності [159; 500]. Наприклад, В. Циба зазначає, що для належного рівня соціалізованості індивіда в інституційованому й ієрархізованому суспільстві назріла потреба в розробленні короткотермінових та стратегічно довготермінових програм життєдіяльності особистості, за умови дотримання моральних і правових норм у ставленні до інших суб’єктів. В ідеалі такі програми мають бути багатоцільовими та комплексними, визначаючи діяльність індивіда в кількох соціальних інституціях [500, с. 179; 500, с. 302–304]. Дослідник наголошує, що тільки здібні, цілеспрямовані та вольові люди здатні накреслити та виконати життєву програму в повному обсязі [500, с. 181], а отже, це висуває перед освітньо-виховними закладами завдання допомогти дітям виявити свої здібності та розвинути їх. Близькою до цієї є позиція Т. Кондратової, яка вказує на високу педагогічну

ефективність технології соціального проектування, що дає можливість залучити підлітка до соціально корисної діяльності, забезпечуючи розвиток його соціальних навичок взаємодії [216, с. 16]. На важливості проектної діяльності у формуванні соціальної компетентності підлітків наголошують О. Позднякова, О. Фастова [343; 473].

Важливим методом формування соціальної компетентності Т. Кондратова вважає також метод створення педагогічних ситуацій, які забезпечують рух дитини до самозміни (ситуації усвідомлення значущості особистісних ресурсів для успішної життєдіяльності; ситуації залучення до процесу освоєння соціального досвіду через дотичність до важливих подій, учинків, пробуджуючи в учнів бажання вдосконалювати себе; ситуації аналізу власної життєвої позиції, морально-ціннісних смислів) [216, с. 16]. Доцільними у формуванні соціальної компетентності підлітків є, на думку Л. Гієнко, методи, використання яких сприятиме здійсненню дітьми проби власних сил та перенесенню досвіду, набутого у навчальних ситуаціях, у реальну дійсність, зокрема тренінги, рольові ігри, волонтерська діяльність тощо [104, с. 13–16]. Бажано взяти до уваги дослідження Т. Самсонової, де вона розкриває можливості використання у процесі формування соціальної компетентності підлітків комп'ютерних ігор, що моделюють реальні життєві ситуації, навчають дітей приймати зважені рішення та здійснювати обдумані вчинки [396].

Визначені науковцями способи та методи формування соціальної компетентності школярів певною мірою підтримуються й педагогами-практиками. Засобами, що найбільше сприяють формуванню соціальної компетентності, опитані нами вчителі вважають передусім залученість школярів до громадської роботи (52,7 %), їхню участь у гуртковій роботі (27,7 %). 11,3 % шкільних педагогів стверджують, що найвищу спроможність у формуванні соціальної компетентності мають навчальні предмети, а 8,3 % опитаних назвали свій варіант (участь у змаганнях та конкурсах, проведення соціальними педагогами та шкільними психологами занять із школярами на актуальні теми, залучення школярів до звичаїв, традицій рідного народу тощо).



Вважаємо за необхідне виокремити міркування дослідників про те, що формування соціальної компетентності у школярів виконує захисну функцію, оберігаючи дитину від дедалі більших ризиків сучасного соціального життя [85; 216]. Отже, в системі формування соціальної компетентності особливу увагу слід приділити дітям, у яких є проблеми взаємодії з соціумом. Д. Воронцов, наголошуючи на необхідності формування соціальної компетентності у дітей з виявами поведінкових девіацій, вказує на важливість створення для підлітків ситуацій соціальної успішності та належної, неформальної взаємодії дітей і педагогів через залучення підлітків до широкого спектру видів діяльності, взаємодії та спілкування, зокрема пов'язаних з мистецькою творчістю [85, с. 79]. При цьому особливе значення мають ті види мистецтва, які дають можливість забезпечити “проживання з ровесниками подій”, розвинути в підлітка вміння жити і співробітничати в малій групі, колективі, класі, з іншими людьми [85, с. 80].

У сучасному вихованні, як зазначає Н. Голованова, частіше робиться акцент на наданні допомоги дітям, які потрапили в проблемну ситуацію, шляхом спрямування їх на духовне оздоровлення. Для цього використовуються різні види мистецтва і засоби художньої діяльності, які забезпечують виховний вплив на дітей і допомагають їм гармонізувати емоційні переживання, знімають фізичне та психічне напруження, позбавляють від страхів і сором'язливості. У практику педагогів приходять арт-терапія та інші види терапії – музикотерапія, танцювальна терапія, психодрама (соціодрама), тренінги особистісного зростання тощо [111].

Серед ефективних засобів соціального розвитку школярів – становлення їхньої соціальної компетентності, профілактики соціально-поведінкових відхилень – науковці виокремлюють засоби театрального мистецтва, адже, на думку С. Дженнінгс та А. Мінде, розвиток людини є доволі театралізованим, і “наші перші театральні досліди – це важлива частина соціального та психічного розвитку” [137, с. 3]. Особливу здатність до перевтілення, як зазначав режисер і театральний педагог В. Кісін, мають діти підліткового віку [198, с. 185–189], що

потребує активізації педагогічних зусиль у залученні їх до театрального самодіяльного мистецтва. Проблемі соціального розвитку й соціальної профілактики дітей та учнівської молоді засобами театру присвячено праці О. Богданової, Р. Короткової, І. Масанділової, І. Фузейнікової та ін. [51; 224; 275; 488]. О. Богданова, зокрема, зосереджує увагу на необхідності використання театральних занять у роботі з неблагополучними дітьми (такими, що погано вчаться, “вигнанцями” із шкільного колективу, правопорушниками), наголошуючи на тому, що ці заняття сприяють розвитку в них позитивної самооцінки, що допомагатиме їм зайняти гідне місце у житті [51, с. 65].

Підсумовуючи викладене вище, на основі аналізу науково-педагогічних праць, можемо зробити висновок, що формування соціальної компетентності школярів досягає значної результативності через організацію їх групової діяльності, яка може здійснюватись як у процесі навчання, так і в позаурочний час. Умовами організації групової діяльності є наближення дітей до реалій життя, занурення у проживання особистісно та соціально значущих проблем, емоційна насиченість, спонукання школярів до діалогу, позитивної взаємодії. Особливу увагу в процесі соціально-компетентнісного розвитку школярів слід звернути на тих дітей, які мають проблеми в соціальному становленні, добираючи нетравматичні способи соціально-виховного впливу на них. Значний потенціал формування соціальної компетентності школярів має система педагогічної діяльності, що ґрунтується на використанні засобів театрального мистецтва. Це зумовлює необхідність обґрунтування можливостей та механізмів дієвості мистецтва театру в становленні соціально компетентної особистості.

### **Висновки до першого розділу**

Проблема формування соціальної компетентності особистості, що забезпечує якість її взаємодії із соціумом, гостро постала в останні десятиліття ХХ ст. і набуває особливої актуальності на початку ХХІ ст. у зв'язку із входженням суспільства в інформаційний, постіндустріальний етап розвитку, що призводить до ускладнення різних сфер його функціонування. Для належного

самоутвердження в такому суспільстві людині слід володіти як певними знаннями, так і вміннями результативно їх застосувати у практичній сфері.

Затребуваність суспільства у соціально компетентних його членах спричинила поступове утвердження в освіті, спочатку в західній, а пізніше й у вітчизняній компетентнісного підходу як адекватної педагогічної відповіді на вимоги сучасності. Це зумовило значну кількість наукових досліджень щодо сутності соціальної компетентності, її структури, ролі, функцій у життєдіяльності як соціуму загалом, так і окремої особистості. Аналіз цих праць дав змогу з'ясувати, що соціальну компетентність доцільно розглядати в 3-х основних аспектах: як ступінь розвиненості особистісних ресурсів (знання, вміння, навички, цінності, досвід); як досягнення особистості в процесі її соціалізації, зокрема в інтерналізації соціальних ролей; як різномірний феномен, що дає можливість особистості заходити для себе відповідне місце в соціально-компетентнісному просторі.

Зважаючи на вказані в наукових працях окремі риси соціальної компетентності особистості, ми характеризуємо поняття соціальної компетентності як цілісне інтегративне особистісне утворення, сукупність соціальних знань, умінь, цінностей, досвіду, що забезпечують гармонійну взаємодію людини і суспільства (насамперед шляхом засвоєння провідних соціальних ролей, ефективного вирішення соціально-проблемних ситуацій), самореалізацію та соціальну творчість, відображаючи якісний ступінь соціалізованості індивіда.

До структури соціальної компетентності ми відносимо три компоненти: статусно-рольовий, ціннісно-диспозиційний, комунікативний.

Статусно-рольовий компонент відображає рівень здатності особистості орієнтуватися в соціальному просторі та визначати власне місце в ньому, інтерналізувати важливі соціальні ролі, прагнути до утвердження в соціумі через досягнення бажаних статусів тощо. Особливий наголос ми робимо на певній аналогії соціальної ролі та ролі театральної, сценічного спектаклю та спектаклю соціального, що дає змогу здійснювати педагогічну підготовку до реалізації

соціально-рольової поведінки учнів в реальному житті через її програвання в умовному просторі театрального дійства.

Ціннісно-диспозиційний компонент є виявом розвитку цінностей, потреб, життєвих цілей, стратегій, що сприяють гармонізації особистості з соціумом, зокрема, таких загальнолюдських цінностей, як добро, справедливість, краса, свобода, та власне соціальних – колективізму, солідарності, соціальної статусності тощо. Соціальна компетентність знаходить відображення також у життєвих цілях особистості (соціальна безпека, соціальне благополуччя, соціальний успіх, соціальна творчість) та життєвих стратегіях (просоціальна спрямованість, активність, самостійність).

Комунікативний компонент є показником здатності індивіда реалізувати інтерналізовані соціальні ролі та інтеріоризовані соціальні цінності через взаємодію, насамперед, у малій групі. До комунікативного компонента відносимо належний рівень розвитку мовленнєвої культури, соціального інтелекту (вміння адекватно сприймати партнерів по взаємодії та передбачати їхні поведінкові реакції), спроможність до якісної групової роботи, спрямованість на дружні взаємини тощо.

Соціальна детермінованість формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи зумовлена: ускладненням соціальних відносин, що потребує від школярів знань, вмінь, навичок, набуття досвіду для належної життєдіяльності; зростанням соціальних ризиків, вимагаючи від учнів оволодіння конструктивними способами запобігання їм; необхідністю засвоєння соціальних ролей підлітками і старшокласниками як умови успішного розвитку соціуму й окремої особистості. З'ясовано, що в сучасних умовах українського суспільства надзвичайно важливою є інтерналізація учнями основної і старшої школи таких соціальних ролей, як роль громадянина, трудівника (учня), сім'янина, культурного споживача та творця у дозвіллевій сфері. Передусім виокремлено соціальну роль культурного споживача і творця у сфері дозвілля, що може певною мірою нівелювати негативний вплив на дітей та молодь споживацької ідеології, яка дедалі ширше захоплює суспільний простір.

Виховними детермінантами формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи на підставі аналізу науково-педагогічних підходів визначено: дотримання принципів сучасного виховання; опертя на потенціал загальноосвітньої школи як провідної соціально-виховної інституції; врахування вікових соціально-психологічних особливостей підлітків і старшокласників; наближення школярів до реалій життя, залучення їх до осмислення особистісно та соціально значущих проблем шляхом організації групової роботи на засадах діалогічності, суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Акцентовано увагу на тому, що соціально-компетентнісного розвитку потребують насамперед учні, які мають проблеми соціального становлення, відчувають напруження у взаємодії із соціальним середовищем, що зумовлює пошук нетравматичних способів соціально-виховного впливу на них. Потенціалом для реалізації таких цілей володіє система педагогічної роботи, яка ґрунтується на залученні до навчально-виховного процесу засобів театрального мистецтва.

Матеріали 1-го розділу відображені в публікаціях № 523, 526, 528, 529, 530, 532, 539.

## **РОЗДІЛ 2**

### **ОБґРУНТУВАННЯ ПОТЕНЦІАЛУ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ І СТАРШОЇ ШКОЛИ**

#### **2.1. Роль театрального мистецтва в естетизації соціального буття особистості**

Соціальна компетентність є відображенням якісної взаємодії людини з навколишнім соціумом, гармонізації, узгодженості потреб, інтересів, ідеалів, цінностей індивіда та соціального середовища. У способах і механізмах

формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи ми бачимо тісний зв'язок з таким явищем, як естетизація життєвого простору, а якщо говорити про школярів, то й естетизація освітньої діяльності школи. Як зазначають дослідники, естетизація навчально-виховного процесу – це “спосіб життя школи та особливості її середовища, в якому активно взаємодіють особистість і зовнішні фактори, що виступають одночасно як джерело її збагачення й розвитку” [150, с. 10–11]. У широкому розумінні поняття “естетизація” тлумачиться як надання естетичної форми предметам і явищам (способу життя, середовищу, побуту, людським стосункам тощо). Естетизація охоплює процеси ідеалізації, гармонізації, вона передбачає інтенсивне використання мистецтва, актуалізацію емоційно-енергетичних ресурсів людини [150, с. 14–15]. Сюди можна віднести розвиток в особистості естетичних потреб, збагачення її естетичного досвіду, утвердження в життєдіяльності індивідів та соціального середовища цінності краси.

Суспільну значущість естетики В. Самохвалова пояснює її здатністю поєднувати і гармонізувати вимоги культурних норм і спонтанність людської чуттєвості [395, с. 11], а отже, естетика може бути суттєвою допомогою людині у її взаєминах з іншими. Дослідниця наголошує, що поняття краси як основоположне в естетиці, таке, в якому реально фокусуються і взаємно відображаються уявлення про норму, міру, гармонію, досконалість, доцільність, ідеал, цінності, однаково застосовне до явищ і природного, і суспільного, і художнього порядку. “Як краса сприймається і природна організованість в довкіллі, що існує незалежно від людини, і спеціальна організація твору мистецтва, коли красу створює сама людина, як краса сприймається і оцінюється витонченість розв'язання задачі або досконалість теорії в науці. Таким чином, краса сприймається як щось таке, що може бути притаманне абсолютно різним предметам, процесам і явищам, якщо їх організація викликає, втілює або відповідає почуттю внутрішньої гармонії і створює відчуття зовнішньої узгодженості з оточенням” [395, с. 16].

Видатний український педагог С. Русова свого часу вказувала на велику силу впливу естетичних емоцій не тільки на дітей і молодь, а й на стан усього суспільства. Вона стверджувала, що “холод і жорстокість, роз’єднаність і самотність людей в значній мірі залежать ... від одсутності у народних мас естетичних емоцій” [383, с. 149]. Естетична культура народу, на її думку, не тільки формує розуміння і сприйняття краси, а й сприяє загальному піднесенню суспільства, утвердженню норм вселюдської моралі, розвитку економіки. Видатний педагог вважала естетичне виховання одним із найважливіших його напрямів, адже воно розвиває творчі сили людини і “утворює цінності духовні, моральні, матеріальні” [383, с. 150].

Естетичне притаманне передусім мистецтву. Головною метою мистецтва, з погляду історика естетики, філософа В. Бичкова, є активізація естетичної свідомості суб’єкта сприйняття аж до досягнення ним естетичної насолоди (в оптимальних ситуаціях – катарсису), що засвідчує про виведення духу індивіда під час сприйняття твору мистецтва в світі неутилітарного духовного буття, на інші рівні реальності (або свідомості), на рівень естетичного (всеосяжного) контакту з Універсумом, досягнення духовної гармонії з ним, тобто реальної повноти буття. Поряд із цією основною і сутнісною функцією мистецтва, без якої воно втрачає свій метафізичний сенс, у різні історичні епохи, в різних культурах, соціальних середовищах і культурних інституціях твори мистецтва виконували і виконують й інші, позаестетичні, водночас дуже значущі соціально-утилітарні функції – політичні, ідеологічні, сакральні-культові, конфесійні, морально-етичні, компенсаторні, розважальні тощо, які на певних історичних етапах і в певних соціальних ситуаціях сприймаються більш значущими, ніж власне естетичні, а іноді й єдиними функціями мистецтва [69, с. 41–42]. Важливим є акцент В. Бичкова на тому, що суспільство з давніх-давен використовує потужну дієву силу мистецтва, яка визначається його естетичною сутністю, у найрізноманітніших соціально практичних цілях [69, с. 27].

Одним із завдань нашої роботи є з’ясування ролі мистецтва загалом та театрального зокрема в естетизації соціального простору життєдіяльності людини

та спільнот, що сприяє удосконаленню, гармонізації, одухотворенню соціального буття.

Як зазначає театральний педагог О. Савостьянов, у визначенні місії та місця мистецтва виробилися два основні підходи: перший вбачає призначення мистецтва в тому, щоб служити проповіддю, наставляти на праведний шлях, пробуджувати дух відданості якійсь ідеї тощо; відповідно до другого підходу, мистецтво є насамперед сповіддю, звільненням від духовного тягара, полегшенням для душі, емоційною розрядкою, почуттєвою насолодою і т. д. [388, с. 130].

Аналіз наукових праць дав можливість визначити яскравих представників зазначених підходів до трактування суспільної ролі мистецтва. Наприклад, до прихильників першого підходу можна віднести Л. Толстого, який визначає мистецтво, разом з мовою, одним із “знарядь спілкування, а тому й прогресу, тобто руху вперед людства до досконалості” [460, с. 107]. На думку видатного письменника-філософа, справжнє мистецтво є не насолодою, втіхою чи забавою, а органом життя, оскільки допомагає утвердженню почуттів братерства та любові до ближнього, заперечуючи при цьому насильство та соціальну нерівність [460, с.150–151]. З Л. Толстим солідаризується відомий філософ XIX ст. К. Кавелін, визнаючи мистецтво одним із найсильніших способів морального виховання, адже лише мистецтво може спрямовувати й виховувати людину, непомітно спонукаючи її добровільно йти тим шляхом, яким воно хоче вести [182, с. 403]. Цінним є твердження К. Кавеліна, що “мистецтво закорінене в людині й повинне її розвивати, удосконалювати в співжитті і бути світочем в її індивідуальній та суспільній діяльності” [182, с. 407]. Серед сучасних дослідників думку про мистецтво як засіб виховання почуттів і гуманних якостей особистості підтримує С. Горбенко [117; 118].

До прибічників другого підходу відносимо Л. Виготського, який дотримується думки, що “мистецтво ніби доповнює життя і розширює його можливості”, будучи “найважливішим зосередженням усіх біологічних і соціальних процесів особистості в суспільстві”, способом урівноваження людини



зі світом у найкритичніші і найвідповідальніші хвилини життя [90, с. 311; 90, с. 329].

Отже, дія мистецтва на людину є доволі широкою та різнобічною, що створює можливості його використання для досягнення цілого спектру соціально-виховних цілей. Виокремимо деякі важливі здатності мистецтва, що знайшли відображення в багатьох дослідженнях.

Визначна роль мистецтва, на думку Е. Ільєнкова, полягає в тому, що воно розвиває в особистості не тільки “специфічну”, тобто художню, а й “загальну, універсальну” людську здатність, яка, будучи розвинутою, реалізується у будь-якій сфері людської діяльності та пізнання – і в науці, і в політиці, і в побуті, і в безпосередній праці [177, с. 214].

Однією з найважливіших функцій мистецтва є пізнавальна, у чому нас переконує Р. Арнхейм, стверджуючи, що “твори мистецтва – це очищена, збільшена і виразна копія об’єкта, породжена сприйняттям художника” [22, с. 274]. Близькою до цієї є позиція Т. Адорно, який вважає мистецтво такою формою пізнання соціальної реальності, яка розкриває сутність цієї реальності, а не ілюструє й не імітує її якимсь способом [4, с. 347]. Доволі влучним щодо оцінки пізнавально-світоглядної спроможності мистецтва є вислів М. Бердяєва: “Мистецтво вільно розкриває будь-яку глибину і обіймає собою всю повноту буття” [40, с. 412].

Дослідники також наголошують, що мистецтво може безпомилково передавати сутність подій і фактів, достатньо сильно висвічуючи певні вимоги та бажання людей, і тому, шукаючи відповіді на різноманітні життєві питання, вони звертаються до мистецтва, яке має змогу переконувати не логічними доведеннями, а художніми образами, діючи насамперед не на розум, а на людські почуття [8, с. 23; 22, с. 278].

На думку М. Єрмолаєвої та Д. Лубовського, мистецтво допомагає людині емоційно переживати включеність у життя і його осмислення, тим самим сприяючи їй у здатності збагачувати власний життєвий досвід, будувати своє

майбутнє, конструювати і порівнювати різні варіанти поведінки, шукати екзистенційний сенс свого буття [147, с. 5].

Доцільним є виокремлення Л. Смормом такої функції мистецтва, як соціалізаційна (поряд з іншими – творчою, психотерапевтичною, розважально-гедоністичною тощо). Зазначаючи, що мистецтво сприяє підготовці людини, починаючи з перших років її життя, до праці, сімейних стосунків, подолання перешкод, дослідник упевнений: “чим раніше долучається людина до мистецтва, тим раніше вона стає особистістю і громадянином” [415, с. 287–288].

Отже, відштовхуючись від зазначених тверджень та міркувань, приходимо до висновку, що мистецтво, будучи суттєвою частиною соціального механізму, насамперед має сприяти солідарності, згуртованості суспільства і соціальних груп, бути одним із засобів соціалізації і гуманізації, допомагати самопізнанню та обміну духовно-особистісним змістом. Водночас слід взяти до уваги застереження В. Семенова, що такі завдання може виконати тільки справжнє соціальне, добре, одушевлене мистецтво [402]. Важлива місія удосконалення, облагородження суспільства впродовж віків була покладена на театр.

Науковці у своїх дослідженнях наголошують, що театр як вид мистецтва має певну сутнісну подібність до соціальних процесів реального життя, у ньому сконцентрований фундаментальний людський досвід, спрямований на згуртування людей, а тому він має допомогти сучасним людям у вирішенні багатьох проблем, що породжені тиском цивілізації [13, с. 25–29; 99, с. 89–90]. Варто звернути увагу на міркування О. Лапіної про те, що театр – це “друга дійсність”, породжена художнім мисленням, це, деякою мірою, “пояснювальна модель світу”, а тому він завжди є вчителем життя [246, с. 16]. Дослідниця вважає, що роль театру як засобу входження людини у світ цінностей, завдяки його виховній та просвітительській функції, важко переоцінити [246, с. 22].

Театральне мистецтво має довгий шлях розвитку. Воно, як стверджує О. Плотникова, відображає взаємозумовленість історичної зміни типів сценічного мистецтва і культурної динаміки [341, с. 4]. У ході тривалого процесу ускладнення життєдіяльності суспільства і культури інститут театру, на думку

дослідниці, трансформувався в такий спосіб: від Античності до початку Нового часу (V ст. до н. е. – XVII н. е.) розвивався театр драматурга, в період між епохою Просвітництва і культурним авангардом (XVIII ст. – 80-ті роки XIX ст.) домінував театр актора, а на межі XIX–XX ст. виник театр режисера. Плідне функціонування театру режисера істотно піднесло міру впливу театрального мистецтва на позахудожні сфери культури та естетичні потреби глядачів. З виникненням і укоріненням професії “режисер” відбуваються значні зміни в поглядах і на призначення інституту театру, і на естетичні аспекти розвитку сценічного мистецтва. Завдяки режисерові-постановнику суттєвішими стають вимоги до актора, до поетики драми, більше уваги приділяється роботі театрального художника і композитора, а також сценічній машинерії і світловому оформленню. При цьому кожен режисер висуває власний метод і стиль роботи, результатом чого стає поява кількох театральних шкіл, заснованих на розбіжностях у розумінні призначення театру і способів втілення творчих задумів [341].

Нині вагомим фактом культури стає новий виток розвитку театру, для якого, на думку О. Романової, характерними є експерименти, пошуки, запозичення, що створюють відчуття лабораторного стану театрального мистецтва (і культури загалом). Театральні експерименти відображують переосмислення ролі режисера, актора і глядача, адже спектакль, дотримуючись принципів імпровізації або інсталяції та змішуючи стилі гри, стає відкритішим, нецентрованим [373, с. 3].

Театральне мистецтво є складно структурованою, багаторівневою системою, в якій спостерігається розмаїтість підсистем та елементів, пов’язаних поміж собою міцними зв’язками мистецтва [6, с. 82]. Слід вказати на *особливості* театрального мистецтва, що роблять його твори унікальними, не схожими на інші мистецькі види [126; 217; 341; 373]. Ці особливості розкривають як естетичну функцію театру, так і соціальну, зокрема соціально-комунікативну, соціально-рольову тощо.

До особливостей театру відносять найперше його *синтетичну природу*, адже театральні твори (спектаклі) охоплюють майже всі інші види мистецтва: літературу, музику, образотворче мистецтво (живопис, скульптуру, графіку тощо),

вокал, хореографію та ін. Однак тут вони втрачають свою самостійність і поєднуються в одному – образі вистави. Як зазначає Т. Григорьянц, значна кількість елементів театру відображає складність його організації, проте дає можливість показати життя людини багатогранним і різноманітним, таким, що виявляється не тільки в плані матеріально-побутовому та соціальному, а й у багатстві чуттєво-емоційного світу [126, с. 67]. Своєрідним організаційним началом сценічного твору є режисер, адже саме він добирає елементи, співвідношення їх і форми зв'язку відібраних елементів в майбутньому спектаклі чи сценічній композиції. Ідейно-естетичний зміст театрального спектаклю визначає драматургія, а різноманітні підходи до прочитання літературного тексту породжують варіативність сценічного звучання одного і того самого твору, оскільки кожний режисер намагається розкрити автора через своє сприйняття та творчий підхід.

Видовою особливістю театрального мистецтва є *колективний характер творчого процесу*. Йдеться не лише про спільну творчість колективу театру. Будь-який твір театрального мистецтва має повноправного співавтора – глядача, чие сприйняття коригує і трансформує виставу, інколи суттєво змінюючи її смисл та ідею. Внаслідок різнобічної взаємодії формується унікальна театральна комунікативна система, яка є активнішою, порівняно з іншими видами мистецтва, і постає як ускладнена діалогічна форма – “п’еса – спектакль – глядач”. Ю. Лотман, характеризуючи діалогічність театрального мистецтва, виокремлює в ньому два різних діалоги: спектаклю із п’есою, спектаклю із глядачем. Він зазначає: “Ні одне з мистецтв не пов’язане так із реакцією аудиторії, не реагує на цю реакцію так негайно й активно, як театр. Сама можливість діалогу – це одне з найважливіших і найважчих завоювань культури, і втрата діалогу із глядачем – загибель театральної культури” [263, с. 607].

Колективний процес створення театрального твору можна відобразити трьома рівнями: перший – літературний (визначення драматургії для майбутнього твору); другий – режисерський (відбір виражальних засобів для реалізації

здуму); третій – акторський (матеріалізація ідеї драматурга та режисера) [126, с. 67].

Найголовнішим “компонентом” у створенні сценічного життя є актор. Унікальність актора полягає в тому, що в процесі створення художнього образу театрального твору він водночас є матеріалом, інструментом і результатом процесу – самим художнім образом. Т. Григорьянц наголошує: якщо режисер – автор матриці сценічного твору, то актор породжує живу реальність спектаклю, наповнену рухом, почуттями, емоціями [126, с. 69].

Мистецтво театру повністю базується на мистецтві *гри*. Акторська гра є складним і незвичайним феноменом, за допомогою якого глядач бачить, чує і відчуває все те, що відбувається на сцені [31]. Актор, спілкуючись із партнером, взаємодіючи з декораціями, реквізитом, створює своєю вірою в запропоновані обставини, заданими автором, режисером і глядачем, особливу реальність, особливий світ, де він ставиться до об'єктів своєї уваги зовсім інакше, ніж у життєвій ситуації. У будь-який момент сценічного існування в одному і тому самому акторові перед глядачем присутні троє: той, хто грає, той, кого грають і той, хто спостерігає за цим. Та й сам глядач безпосередньо залучений до процесу гри, наприклад, шляхом ідентифікації себе з певними персонажами спектаклю.

Між акторською грою та грою дитячою є водночас багато спільного і відмінного [31]. Спільними є єдині механізми гри: і в дитячій, і в сценічній грі надзвичайно важлива робота уяви і фантазії; першоелементом тієї та іншої гри буде роль, а, отже, і перевтілення (або ототожнення, чи наслідування, або уявлення себе ким-небудь); обов'язковою умовою тієї та іншої гри є віра в запропоновані обставини; і в дитячій, і в сценічній грі так чи інакше будуть наявні моменти справжнього емоційного переживання, драматизація, сценографія; в обох іграх реалізується задум. Проте є й відмінності між дитячою та сценічною грою: дитяча гра природна і спонтанна, сценічна – організована; поведінка дитини в грі є безпосередньою, актор же має бути заздалегідь готовим до безпосередньої сценічної поведінки; дитина, граючи, переживає власні почуття та емоції, а актор – почуття та емоції персонажа; метою в дитячій грі є освоєння, навчання,

розвиток емоційної сфери, а в акторській – донесення певної думки до глядача; дитяча гра може проходити без глядачів, а в грі сценічній глядач є невід’ємним компонентом сценічного дійства; емоційні прояви дитини в грі – стихійні і непередбачувані, водночас емоції актора – логічні, послідовно вивірені. Ігрова природа театрального мистецтва зумовлює необхідність його найширшого використання в естетичному та соціальному розвитку дітей.

Особливістю театрального мистецтва є його *миттєвість*, тому що кожна вистава існує лише в момент її представлення, і адекватний відеозапис спектаклю в принципі неможливий, адже дія часто розвивається одночасно в різних частинах сцени, формуючи гаму тонів та напівтонів сценічної атмосфери.

Сценічному мистецтву властива *“реактивність”*, тобто здатність бути сприйнятливим до змін, що відбуваються в громаді, країні та світі, готовність до миттєвого реагування на події. Цю особливість можна визначити як *“барометральність театру”*.

Вплив театральних творів характеризується підвищеною *емоційністю*, відчуттям свята, радості. Наприклад, про театр як про свято говорив англійський драматург, мислитель XIX ст. Г.-К. Честертон, вважаючи його сильною і позитивною емоцією [506]. Культуролог В. Пивоев наголошує, що театр має могутній потенціал навіювання, тому що в ньому *“життєва енергія концентрується і посилюється акустикою залу та запалює душі полум’ям спрямованості до ідеалів істини, добра і краси”* [338, с. 279].

Отже, театральний спектакль здійснює на учасників та глядачів сценічного дійства як художньо-естетичну, так і багатоманітну позаестетичну дію. Поліфункціональність театру відзначив теоретик мистецтва Г. Шпет: *“Ми б звузили значення театру, як мистецтва, якби обмежили його вплив на глядача тільки естетичним ефектом, – може бути, що ніяке інше мистецтво не привносить з собою в художнє враження стільки позаестетичних моментів, як театр. Але ми зовсім знищили б сенс театрального мистецтва, якби тлумачили його завдання на догоду цим позаестетичним чинникам у ньому”* [559].

Вважаємо, що естетична спроможність театрального мистецтва тісно

переплетена із соціально-регулювальною, соціально-виховною, зумовлюючи, розкриття, насамперед у контексті нашого дослідження, різних аспектів впливу театру на життєдіяльність соціуму, соціальні взаємини та соціальний розвиток індивідів.

Театр є своєрідним *соціальним інститутом*, виконує важливі соціальні функції, завдяки яким здійснюється оптимізація соціальної взаємодії груп та індивідів [5]. Як стверджують соціологи, “театр не лише включається всіма своїми елементами в соціум, а й традиційно, мабуть, є найвиразнішим соціально заангажованим інститутом” [401, с. 314]. Про театр як специфічний соціальний інститут розмірковує І. Андреева, наголошуючи, що театр здатний виконувати найрізноманітніші функції в соціокультурній системі, при цьому театральність, акторство виходять за межі власне театру і пронизують все соціальне і духовне життя суспільства [15, с. 225–226]. Нам близька думка про театр як соціальний інститут, спрямований на виховання, соціалізацію, підвищення рівня сприйняття і свідомості всіх тих, хто з ним стикається, висловлена Т. Адріановою [6, с. 83].

Сучасні західні мислителі, зокрема У. Уортен, Й. Біррінгер, вважають, що саме в театрі відбувається художнє опосередкування соціального життя – мова театру виступає як перетинання тексту та інститутів, що зробили можливою появу цього тексту. Театр дає можливість розкрити, як люди бачать, що вони, можливо, готові побачити чи уявити співвідносно зі світом реальності [567, с. 29; 594, с. 2].

Соціологія театру розглядає театр як систему соціально значущих дій, а взаємодію сцени і зали – як систему колективної діяльності, в якій не лише реалізується соціальний контроль, а й відбувається оволодіння глядачем системою соціальних ролей, соціальним досвідом, і це робить театр способом регулювання соціальних процесів та освоєння загальної культури й комунікування [83, с. 78–80].

Ми підтримуємо позицію видатного українського актора і режисера П. Саксаганського, який характеризував театр як виховну емоційну школу з наочним методом викладання [393, с. 148]. Подібне ставлення до мистецтва знаходимо й у публіцистичній спадщині Б. Шоу, який зауважував, що будь-яке

мистецтво, зокрема й театральне, є дидактичним, а “породжує мистецтво одна єдина річ – потреба повчати” [558, с. 363].

На думку О. Антонової, “специфіка соціальної ролі театру полягає в тому, що він бере на себе функцію побудови світу прекрасного, гармонійного, цілісного” [19, с. 279]. Для реалізації такої функції театр має стати інститутом суспільної свідомості, де він не обмежувався б призначенням пасивного вихователя, педагога, а навчав людей моделюванню спілкування в професійній діяльності та в повсякденному житті [388, с. 208].

Однією з характеристик життєдіяльності нинішнього соціуму стає *посилення театралізації всіх форм суспільної свідомості*, використання театру як засобу “розігрування” різноманітних можливих стратегій і тактик групової та особистої поведінки [33, с. 38]. Український театрознавець Н. Корнієнко визнає, що “помітною тенденцією сучасного етапу розвитку стала тотальна театралізація простору” [223, с. 126].

Науковці, наголошуючи на театралізованих виявах сучасного соціального життя, відштовхуються, певною мірою, від поглядів Е. Дебора, який, критикуючи модерне суспільство, характеризує його як “суспільство спектаклю”. Він стверджує, що “все життя суспільств, в яких панують сучасні умови виробництва, проявляється як величезне нагромадження вистав. Усе, що раніше переживалося безпосередньо, відтепер відсувається у виставу” [133, с. 23]. Е. Дебор також вважає, що суспільство, засноване на сучасній промисловості, є фундаментально підпорядкованим спектаклю та видовищним у самій своїй основі [133, с. 26].

Слід звернути увагу на те, як характеризує всезагальне проникнення театральних елементів у життя соціуму І. Андреєва. На її думку, в ХХ ст. “визволений від консервативних умовностей попередніх років ігровий, лицедійний рефлекс вийшов на поверхню в епоху значних соціокультурних змін. Одні люди виявилися виконавцями найрізноманітніших ролей у соціальній драмі, інші показали себе сценаристами і режисерами інколи трагічних, а інколи відверто комедійних і фарсових подій, а треті ... грають у „театрі одного актора“, самостійно реалізуючи власну долю” [15, с. 3]. Дослідниця зауважує, що



театральна образність і лексика пронизують усі верстви сучасного соціокультурного простору [15, с. 10].

У наукових працях загострюється увага на тому, що за дедалі більшої атомізації суспільства зростає і роль театрального мистецтва як способу особистісного самовизначення, виокремлюється соціально-терапевтична функція театру, яка відображає його можливості у знятті соціально-психологічними та художніми засобами фрустрацій, перезавантаженості, десоціалізованості [33, с. 38].

Зважаючи на посилення театралізації життєдіяльності сучасного соціуму, постає потреба проведення аналізу використання театральних засобів з метою вдосконалення соціального функціонування *в історичній практиці і творчій спадщині соціальних мислителів*.

Театральне мистецтво із самого початку свого зародження, як зазначає український соціолог культури Р. Шульга, використовувалося як ефективний засіб регуляції соціальних процесів, колективних дій, індивідуальної поведінки. Ще стародавні обряди й ритуали, як прообраз театру, “виконували надзвичайно важливу соціальну функцію – згуртування членів спільноти, консолідацію їхніх зусиль на досягнення певної мети і, що чи не головне, формування відчуття приналежності до Цілого” [560, с. 343].

Видатний український історик та соціолог М. Грушевський привертав увагу до значного соціально-регулювального, соціально-гуртувального потенціалу театральної творчості народу, зауважуючи, що величні обряди (природний пратеатр. – *В. III.*) були своєрідним засобом народної філософії, психотерапії, спрямованих на виховання гуманних почуттів людинолюбства, потреби жити так, щоб заслужити людську повагу [129, с. 379]. Він також зазначав, що участь в обряді-святі дає людині відчуття того, що вона є частинкою колективу, а звідси вона набирається впевненості, доброї думки, доброго настрою щодо своїх співгромадян [129, с. 63]. Сучасні науковці оцінюють обрядову культуру як феномен ритмізації дійсності, що сприяла формуванню у людини життєвого оптимізму, відчуття стабільності та спокою, допомагала особі досягти душевної

рівноваги [156, с. 61; 181, с. 129].

Надзвичайний соціально-виховний вплив мав театр Давньої Греції. Він став тим “полігоном, де художньо моделювалися і випробовувалися схеми покращення людини і світу” [560, с. 345]. Слід зазначити, що й осмислення театру як важливого засобу соціального регулювання починається з античності, із праць видатних мислителів Платона та Аристотеля. Аристотель, зокрема, розробив поняття катарсису, розуміючи під ним душевне очищення, звільнення людини від негативних почуттів під дією образів трагедійних вистав. Це поняття й дотепер є одним з основних у психології театру.

Проте лише з XVIII ст. починають з’являтися ґрунтовні праці, присвячені проблемам драматичної та акторської творчості. Як зазначає О. Клековкін, у XVIII ст. “піднялася хвиля „театроманії“, засвідчивши початок процесу усвідомлення театру як нового соціального інституту й самостійного виду мистецтва” [199, с. 17].

Передові мислителі доби Просвітництва, які прагнули до удосконалення суспільства, звертають свій погляд до можливостей театру. Видатний французький філософ Ф. Вольтер висловлює думку про те, що людський розум для удосконалення вчинків не придумав нічого шляхетнішого і кориснішого, ніж театральні видовища [див. 302, с. 8]. Проблемі соціально-виховної ролі театру пильну увагу приділяють Ж.-Ж. Руссо і Д. Дідро, які, за висловом Р. Роллана, першими відчували необхідність створення для нового суспільства нового драматичного мистецтва – народного театру [372, с. 44].

У працях, присвячених драматичній творчості, Д. Дідро наполягає на тісному зв’язку естетичного й етичного. Естетика, заявляє мислитель, має ґрунтуватися на етиці, адже “якщо вся моральна система розбещена, смак неминуче стає несправжнім” [див. 180, с. 295]. Усвідомлення зв’язку мистецтва і соціальних стосунків підводить Д. Дідро до порівняння театрального дійства із суспільством, до твердження, що “спектакль схожий на гарно організоване суспільство, де кожний жертвує своїми правами для блага всіх і цілого” [138, с. 550].

На роль естетичного розвитку людини, що здійснюється й через театральні видовища, в удосконаленні моральних відносин у суспільстві вказував Ф. Шиллер, один із корифеїв естетики. Вважаємо його ідеї цінними для переборення духовної кризи в сучасному світі. Ф. Шиллер, на думку Г. Гадамера, вбачав значення театру в тому, що він розігрує на сцені процес переходу до моральної побудови життя й суспільства [96, с. 161]. У центр своєї естетичної теорії Ф. Шиллер ставить гру, в якій вбачає сенс і головний зміст людського життя, стверджуючи, що “людина грає тільки тоді, коли вона в повному значенні слова людина, а вона буває уповні людиною лише тоді, коли грає” [555, с. 302]. У праці “Театр, що розглядається як моральна настанова” Ф. Шиллер називає театр школою моральної та розумової просвіти, виховання в дусі соціальної справедливості, школою набуття життєвого досвіду, формування національного духу. Він наголошує, що театр є “школою практичної мудрості, путівником по громадянському життю, правильним ключем до найсокровенніших схованок людської душі” [555, с. 19]. Видатний теоретик підмітив і лікувальну дію театру, зазначаючи, що він стає на допомогу людині, коли “туга гризе серце, ... коли нам осоружні світ і справи, коли тисячі тягот пригнічують душу” [555, с. 24].

Пристрасним прихильником театру як засобу соціально-культурного розвитку народу був Р. Роллан. У своїй розвідці “Народний театр” він ставить перед театром такі завдання: забезпечувати людям відпочинок; бути могутнім стимулом до діяльності; просвітлювати розум [372, с. 71]. Значення театру Р. Роллан вбачає не в нав’язуванні народіві готових життєвих формул, а у сприянні розвитку його здатності до спостереження і розмірковування про життя.

На соціально-виховній ролі театру наголошує видатний реформатор театру Б. Брехт, творець “епічного” театру [60; 61]. Театр, на його думку, має бути засобом не тільки розваги, естетичної насолоди, відпочинку, а й формування та самоформування людини, розкривати перед нею життя в усіх його аспектах, спонукати до його критичного осмислення. Для цього театр мусить “створювати моделі людського співжиття, які дали б глядачеві можливість зрозуміти власне соціальне середовище та досягнути його розумом і почуттями” [61, с. 92]. Завдання

епічного театру – змусити глядача сприймати світ із позиції перетворювача, який втручатиметься в природні та суспільні процеси та удосконалюватиме їх [42]. Особливістю театру Б. Брехта є звернення до розуму, проте не до такого, що ґрунтується на практичності та корисливості, а до того пристрасного розуму, який є рушієм для людства й окремої людини в напрямі їхнього вдосконалення.

Особливо важливими в контексті нашого дослідження є ідеї Б. Брехта щодо поєднання театру й педагогіки, вироблення типу “театралізованої дії з педагогічною метою”, де мистецтво призначене насамперед для його “виробників”, а вже потім для споживача [59, с. 17]. У драматургії Б. Брехта це знайшло відображення у своєрідному жанрі “Lehrstück” (“навчальна” або “повчальна” п’єса), через який порушувалися та аналізувалися важливі суспільно-політичні проблеми. “Навчальний” театр Б. Брехт розглядав як аматорський, такий, що не передбачав складних декорацій та бутафорії, де учасниками спектаклів були школярі, робітники, тобто непрофесійні актори. Завданням “Lehrstück” було спонукання учасника вистави до переоцінки звичних явищ, встановлення критично-аналітичних взаємозв’язків між тим, що відтворюється, і дійсністю. А це мало посприяти формуванню соціальної поведінки людини якісно нового типу, її здатності переходити від критичного осмислення проблеми до активних, спрямованих на перебудову світу, дій [59, с. 21–25].

Актуальними щодо театру як важливої соціальної інституції сучасного суспільства є ідеї театрального теоретика-експериментатора Г. Крега, який прагнув до монументально-філософського театру та понад усе боявся, що мистецтво зав’язне в дріб’язковості й буденності, а театральний глядач сприйматиме виставу лише як розвагу [232, с. 24].

Аналізові театру, зокрема в аспекті його ролі в соціальній перебудові суспільства, присвятив свої праці А. Луначарський. Надаючи великого значення театральній самодіяльності, він пропонував організовувати селянські театри, стимулюючи творчість селян на місцевій, національній основі, радив звертати особливу увагу на імпровізаційний театр [267].

Важливими для характеристики театру як засобу соціального розвитку особистості є міркування видатного реформатора театру К. Станіславського. Він твердив, що, якби смисл театру був тільки в розважальності, то на нього не потрібно було б витратити стільки праці – проте театр є мистецтвом відображати життя [43, с. 8]. Режисер усвідомлював важливу культурну місію театру, покликаного бути вихователем народу [438, с. 361]. Театр, на переконання К. Станіславського, має велике суспільне значення, адже з його підмошків “проповідують піднесені думки і благородні почуття” [443, с. 34].

Відомий мислитель XX ст. Г.-Г. Гадамер наголошує, що театр є місцем, де глядачам через мистецькі образи демонструють істинну реальність: “Тут ми чуємо голос істини, що стоїть ніби над життям, визволена від забуття, непідвладна забуттю” [96, с. 159]. Отже, такий процес пізнання істини спрямовує людей у бік справжньої людяності, духовності, соціальної гармонії.

Оригінальним є підхід видатного культуролога XX ст. Й. Гейзінги до визначення сутності гри, зокрема театральної. Дослідник характеризує гру як одну із підвалин цивілізації, бо ж, на його думку, архетипічні види людської діяльності від самого початку пройняті грою, а соціальна людина є людиною граючою. У процесі гри відбувається своєрідне образне перетворення дійсності (перетворення реальності на образи). Й. Гейзінга вважає, що особливого значення гра, вистави-дійства набувають у житті дітей – “дитина творить образ чогось відмінного, чогось гарнішого чи вищого, та й небезпечнішого за її звичайне життя” [100, с. 21]. На думку Й. Гейзінги, дитина в грі змінює світ як власний, так і навколишньої реальності, тому що “дитяче дійство – це не стільки удавана дійсність, скільки здійснення чогось в образах: образне перетворення реальності” [100, с. 21].

Одним з учених, які визнали ідеї Г. Гейзінги, став Е. Гофман, автор теорії “соціальної драматургії”, яку він обґрунтовує насамперед у роботі “Представлення себе в повсякденному житті” [123]. Соціальне життя людей учений порівнює з театром і вказує на доволі значну подібність між сценічною театральною грою акторів та взаємодією людей у життєвій реальності, зокрема

між виражальними засобами та способами, якими послуговуються як театральні актори, так і звичайні люди (які виступають як соціальні актори) у повсякденні. На думку відомого соціолога, життя схоже на драматичну виставу: “Звичайно, весь світ все ж таки не театр, проте визначити, чим саме він відрізняється від театру, нелегко” [123, с. 106–107]. Е. Гофман визначає повсякденне життя як низку соціальних ситуацій, подібних до драматичних спектаклів, завдяки яким соціальні актори намагаються створювати позитивне враження про себе у глядачів (соціального оточення), використовуючи міміку, жести, декорації, костюми тощо. Шляхом керування враженнями навколишніх людей індивід хоче домогтися вигідної щодо себе поведінкової реакції та нормальної соціальної взаємодії, і це, на думку Е. Гофмана, вказує на його театральні здібності, на здатність досягати своєї мети за допомогою різноманітних драматично-виражальних засобів. Для витлумачення своєї оригінальної теорії Е. Гофман використовує театральні терміни, ведучи мову про виконавців і глядачів, ролі та драматургічну майстерність, сценічні декорації та реквізит, передній план і лаштунки, драматургічні стратегії тощо [123, с. 301].

У сучасній практиці соціально-педагогічної роботи, практичної психології, менеджменту значну зацікавленість викликає соціолого-психолого-філософська система Я. Морено, яка тісно пов'язана з мистецтвом театру [292; 293]. Ця система поєднує дві процедури – і драматичну, і соціометричну. Створення такої системи – прагнення Я. Морено щонайширше використати мистецтво, насамперед театральне, для з'ясування характеру взаємин у групі і для поліпшення, удосконалення їх. Видатний соціолог і психотерапевт, перебуваючи в пошуках шляхів соціально-психологічного виживання людства, дійшов висновку, що соціальне життя засноване на дії і взаємодії, тому й удосконалювати його слід не лише через словесно-розумові методи, а, насамперед, через дію, зокрема театралізовану гру, яка дає змогу реалізувати такі сутнісні характеристики людини, як творчість, спонтанність, могутність людського духу.

Всебічне дослідження соціальних груп, проведене Я. Морено, виявило, що шансом виживання соціуму є “гальма і рівноваги” нового типу, а для цього

вільному суспільству необхідні соціометрія, групова психотерапія, соціодрама і багато інших методів, спрямованих на підвищення згуртованості і переборення соціальної нестійкості [292, с. 45]. Виняткова роль соціодрами, на думку Я. Морено, полягає в тому, що вона є інструментом з'ясування правди про соціальну структуру й конфлікти, а також здійснення позитивних соціальних перетворень завдяки використанню драматичних методів і засобів. [292, с. 245].

До театральної термінології у поясненні соціальної поведінки індивіда звертається відомий психотерапевт Е. Берн. В основу розробленої ним теорії трансактного аналізу покладено твердження, що “Я” людини є неоднорідним і складається із “Я – Батька” (стани “Я”, подібні до образів батьків), “Я – Дорослого” (стани “Я”, автономно спрямовані на об’єктивну оцінку реальності) і “Я – Дитини” (стани “Я”, що є найархаїчнішими зразками почуттів і поведінки, зафіксованими в ранньому дитинстві) [41, с. 15]. Співвідношення між ними зумовлює вироблення своєрідного для кожної людини життєвого сценарію, який може сприяти чи перешкоджати особистісній самореалізації. Е. Берн простежує певні аналогії між театральними та життєвими сценаріями, зокрема такі: 1) обидва сценарії ґрунтуються на обмеженій кількості тем; 2) більшість сценаріїв, що розігруються в житті та на сцені, мають переважно передбачуваний результат; 3) сценарій повинен бути доопрацьований перед драматичною виставою; 4) майже в кожному життєвому чи театральному сценарії є ролі добрих людей і негідників, щасливчиків і невдах [41, с. 175–177]. Дослідник переконаний, що основа життєвого сценарію закладається в дошкільному віці, до 6 років, а надалі відбуваються репетиції. Якщо життєвий сценарій розгортається з істотним зміщенням між станами “Я”, то тоді слід застосовувати психотерапевтичну корекцію, спрямовану на переборення внутрішнього конфлікту.

Доволі цікавими щодо ролі театру в життєдіяльності соціуму є міркування Е. Фромма. Відомий філософ та соціальний психолог стверджує, що театральні дійства попередніх віків представляли в художній і драматичній формі засадничі проблеми людського існування. Беручи участь у таких дійствах, людина виривалася з рутини повсякденного життя, краще осягала себе як людську істоту

та відчувала джерела свого існування. Сучасну культуру Е. Фромм критикує за те, що в ній нічого не залишилося від “драматизації” життя, а “людина практично не переступає кордонів царства нею ж створених умовностей і речей і не вибивається за межі повсякденності” [487, с. 243]. Така ситуація, на думку мислителя, значною мірою збіднює життєдіяльність людини, рутинізуючи та економізуючи її, посилюючи соціальну відчуженість.

Акцент на соціальному впливі театрального мистецтва завжди ставився й у вітчизняній театральній культурі. Вагомого значення надавав театру М. Гоголь, зазначаючи, що театр – це кафедра, з якої можна принести людям багато добра, проте це стає можливим за умови використання високохудожніх, ідейних творів, де привертається увага до природи й людської душі, оспівуються людські чесноти. Такий театр зміцнює громаду, характери людей, натомість порожні й легкі п’єси розкидають думки, розсіюють їх, сприяючи легковажності суспільства [110, с. 59].

Соціальну роль театру розглядав український письменник, театрознавець М. Вороний, який стверджував, що “весь секрет впливу театру, вся колосальна вага його полягають у його соціальному характері” [84, с. 330]. Доволі вагомою є роль театру в формуванні національно-демократичних засад соціального життя, а тому український театр, на думку М. Вороного, повинен, “опріч виконання безпосередніх завдань високого і чистого мистецтва, нести ще й національно-культурну місію – впливати на виховання цих народних мас в національно-демократичному напрямі” [84, с. 393].

Стосовно організації широкого народного, “пропагандово-цивілізаційного театру” для виховання національно-свідомого громадянства порушує питання І. Франко, зокрема у праці “Наш театр” [483, с. 289–292].

Думки про важливу роль театру в соціально-культурному зростанні народу висловлював Б. Грінченко у праці “Народні спектаклі” (1900 р). Учений і письменник упевнений, що народний театр покликаний реалізувати, передусім, моральну місію, виконувати просвітницьку роль, сприяти вихованню патріотичних почуттів. Від перегляду спектаклів високої художньої та ідейної



якості простий народ має отримати уроки правди, “уроки відносно власного свого призначення в загальному житті людства і подальшого напрямку своєї діяльності” [127, с. 51].

На духовно-перетворювальній ролі театру наполягав видатний режисер-новатор Лесь Курбас, стверджуючи, що театр має пропагувати моральні абсолюти, духовно піднімати людину, сприяти перетворенню “грубого в тонке, підйому у вищі сфери” [238, с. 34]. Театр, вважає Лесь Курбас, підносить культурний рівень країни, сприяєгуртуванню громадян, налаштовуючи їх на однакове світовідчуття, доносить до глядачів сутність життєвих явищ, акцентує увагу на найважливіших аспектах життя, є своєрідним дзеркалом, що спонукає громадян рухатися вперед. Основне суспільне завдання театру – передання ідей, в яких закладено установку громадянського світовідчуття, і, на цій основі – “перебудова психології громадянства” [238, с. 139].

Визначний український театрознавець Д. Антонович, розглядаючи історію українського театру за ознаками художньої форми, виокремлює також його соціо-політичний аспект, зауважуючи, що театр в Україні ніколи не був тільки мистецтвом, але завжди був засобом громадської акції. У праці “Український театр” Д. Антонович наголошує на тому, що “стремління використовувати театр як агітаційний засіб, як знаряддя для впливу на суспільство властиве всім країнам, але особливо яскраво це виявилось на Україні, де, можна сказати, театральне мистецтво не могло емансипуватися від призначення бути агітаційним засобом, знаряддям суспільної боротьби” [20, с. 446].

Засобом громадянського виховання молоді, школою розвитку духу і героїзму визначає театр Н. Геркен-Русова у праці “Героїчний театр” (1939). Мета героїчного театру – “викликати мрію-мету, порив до діла на користь і на честь нації” [102, с. 49], а тому його репертуар має відображати високі ідеї, висвітлювати славетне минуле народу, зображувати перемоги, а не поразки та руїни, демонструвати образи сильних і видатних особистостей. Такі думки є цінними за нинішніх суспільних умов, коли перед Україною постали серйозні соціально-економічні та воєнно-політичні виклики, відповіді на які може дати

патріотична, ідейно-спрямована молодь, спираючись на подвиги та досягнення своїх попередників.

На рубежі ХХ–ХХІ ст. проблема театру як соціального регулятора та комунікатора порушується у низці досліджень. Серед них варто назвати праці А. Прилуцької, зокрема її дисертаційне дослідження “Театральне дійство як соціокультурний феномен” (1999), де вона наголошує на тому, що “художньо-ігровий простір театральної події є унікальною можливістю для збагачення та розширення горизонтів світобачення за рахунок «переживання» чужих доль у художньому просторі театральної дійсності” [351, с. 1]. Театральна практика, на думку дослідниці, має величезні можливості культуротворчості, здатність впливати на життєвий процес.

Слід взяти до уваги погляди Н. Чечель на роль театру у формуванні образу людини в усіх її життєвих виявах, у відображенні стану соціальних взаємин, культури суспільства. Вона, зокрема, стверджує, що “театр як суспільна інституція завжди виконував свою соціальну роль”, а в “сценічному мистецтві та драмі реалізується концепція образу людини – її світоглядних, особистісних, морально-психологічних і соціально-політичних характеристик” [507, с. 14–15].

Ґрунтовно досліджує зв’язок театру та суспільних процесів Н. Корнієнко, вважаючи сучасність добою “усепроникнення гри, театру, з його імпровізаціями, непередбачуваними сюжетами, перетвореннями, фантазіями, провокаціями і містифікаціями”, добою “усепроникнення художніх начал як структуротворчих у позахудожні”, добою, де театральна мова стає мовою моделювання суспільства [223, с. 129].

Потрібно виокремити дослідження про взаємозв’язок театру і театралізованої свідомості соціуму, здійснене І. Андрєвою. На її думку, прийняття, розучування і виконання людиною своєї життєвої ролі є “школою акторської майстерності”, завдяки якій особистість досягає справжньої індивідуалізації і надає своєму життю творчої значущості. Автор праці переконана, що люди проживають власне життя так, як актори програють роль у спектаклі, а ролі, що розігруються на сцені людського життя, спираються на поліфункціональність людської поведінки і

світосприймання [15, с. 126–127].

Роль театру, зокрема театру для дітей, підлітків та юнацтва, у соціалізації та інкультурації молодого покоління за доби масової культури і глобалізації розглядає дослідниця О. Коханая. У праці “Соціокультурні функції дитячого та молодіжного театру” вона наголошує, що соціальна затребуваність театру соціокультурної спрямованості в житті підростаючого покоління є беззаперечною, адже саме в юному віці людина моделює власну картину світу, і театр має допомогти їй визначити життєву модель, посприяти формуванню самостійно мислячої, активної, соціально адекватної особистості [228].

Вважаємо доволі плідною, насамперед у контексті використання потенціалу театру для навчання підлітків і старшокласників майстерності життя в сучасному соціумі, ідею “театру комунікацій”, запропоновану О. Савостьяновим. У названому театрі здійснюється постановка “ідеальних спектаклів”, що синтезують живий театр спілкування та образи й технічні можливості кіно, наближаючи театральні дійства до потреб та зацікавлень сучасної молодої людини [388, с. 209–211].

Водночас у дослідженнях наголошується й на проблемах сучасного театру, які заважають йому належною мірою виконувати соціально-виховну функцію. Це, насамперед, зосередження театру на розважальності, коли драматичні твори, що порушують питання людської свідомості, гідності, справедливості, моральності, любові до людини, не потрапляють на сцену [107, с. 48; 128]. Такий театральнорепертуарний стан потребує більшої відповідальності людей, пов’язаних із функціонуванням сучасного українського театру.

Підсумовуючи огляд праць із естетики, театрознавства, соціології, філософії, культурології, в яких розглядаються проблеми ролі театального мистецтва в життєдіяльності суспільства та особистості, слід підкреслити, що в них наголошено на здатності театру естетично удосконалювати буття людини, виокремлюється соціально-регулятивне призначення театру, вказується на виконання театром функції своєрідного соціального інституту, що покликаний гармонізувати, покращувати життя соціуму та індивіда. Враховуючи той факт, що

театральні (театралізовані) естетика та технології обіймають дедалі більший соціальний простір, театральне мистецтво слід активніше використовувати в соціально-педагогічній практиці, зокрема з метою регуляції міжгрупових та міжособистісних взаємин у підлітковому та старшому шкільному віці.

Розроблення умов, форм, методів використання театрального мистецтва з метою формування соціальної компетентності школярів зумовлює необхідність **аналізу науково-педагогічних напрацювань з даної проблеми**. Оскільки термін “соціальна компетентність” введений у науковий обіг в останні десятиліття і означає, за своєю суттю, якісний рівень соціального розвитку особистості, групи, розглянемо найбільш значущі (в контексті нашого дослідження) педагогічні погляди на використання різних видів театрального мистецтва задля соціального становлення особистості, формування соціальних взаємин у групі, виховання громадянських якостей, здійснення соціальної самореалізації, що дасть можливість ґрунтовно з’ясувати основні естетико-педагогічні інструменти та механізми мистецтва театру у формуванні соціальної компетентності школярів.

Тут ми виокремлюємо три блоки: 1) стислий аналіз використання театрального мистецтва як засобу соціального розвитку учнів (XVII – кінець XX ст.); 2) сучасні науково-педагогічні ідеї використання театрального мистецтва в соціальному становленні дітей (кінець XX – поч. XXI ст.); 3) педагогічні підходи до застосування театральних засобів у соціально-педагогічній практиці.

### ***1. Використання театрального мистецтва як засобу соціального розвитку учнів (XVII – кінець XX ст.)***

На території України широке використання театрального мистецтва в освітній сфері розпочинається зі шкільного театру XVII–XVIII століть. На його функціонування великий вплив здійснили погляди Я. А. Коменського. Видатний педагог пропонував систематично організовувати в школах театральні вистави, які, на його думку, розвивають гостроту людського розуму сильніше, ніж будь-які моральні настанови чи дисциплінарні норми. Він наголошував, що участь у театральних виставах розвиває в учнів уміння володіти голосом, мімікою,

допомагає долати замкнутість, сором'язливість, душевну млявість, без чого підготовка школярів до активного громадського життя є неможливою [212, с. 70–71]. Я. А. Коменський був упевнений, що ігрові вправи та спектаклі спрямовують учнів до серйозної роботи, тому спеціально для дитячого театру він написав вісім п'єс [див. 178, с. 15].

Усі українські навчальні заклади того часу (колегіуми, академії) обов'язково вводили шкільний театр в освітньо-виховну систему. Як зазначає М. Дергач, “шкільний театр XVII–XVIII століть уперше в історії педагогічної думки теорією і практикою свого існування ствердив ідею впровадження театрального дійства в систему формування особистості і під час навчання, і виховання” [135, с. 26]. Шкільний театр XVII–XVIII ст. був видатним явищем як педагогіки, так і культури, він висунув низку ідей, актуалізація яких, на нашу думку, сприятиме позитивному соціально-виховному результату і в сучасних умовах. Назвімо найважливіші з них.

1. *Філософсько-моральна змістовність шкільних спектаклів.* Давній шкільний театр був вагомим засобом формування основ світогляду, звісно, насамперед релігійного, спонукав до роздумів про сенс людського життя. Водночас помітною є його роль у розвитку громадянських, патріотичних почуттів, підтвердженням чого є п'єси, які ставилися в театрі: “Милость Божія” невідомого автора, “Владимир” Ф. Прокоповича. Вважаємо, що інтелектуальна насиченість давнього шкільного театру може бути певним зразком у театральній педагогічній роботі з сучасними учнями, зокрема щодо вибору репертуарних творів.

2. *Поєднання художніх і дидактичних функцій театру.* На думку Л. Софронової, театр здійснив “переворот у культурі, тому що наважився поєднати рекреативну і дидактичну функції, мистецтво й педагогіку” [422, с. 296]. Як художньо-естетичне явище з власною шкільною просвітницько-освітньою функцією характеризує давній шкільний театр О. Лапіна [246, с. 32]. Переконані, що ідея синтезу художнього й дидактичного спрямовуватиме самодіяльну театральну творчість школярів не лише на формування в них естетичних смаків, а

й на залучення їх до соціальних цінностей, сприятиме досягненню дітьми та учнівською молоддю як світоглядної, так і мистецької сутності культурних надбань.

*3. Шкільний театр як центр духовно-морального життя громади.* Шкільний театр давньої доби сприяв духовному розвитку українського громадянства, об'єднуючи його, прищеплюючи пошану і любов до освіти [196, с. 62–63]. У нинішній суспільний період самодіяльна шкільна театральна творчість також розширює можливості залучення батьків, громадськості до соціально-виховного процесу, сприяє поєднанню зусиль працівників різних закладів соціально-педагогічної сфери, суттєво підвищуючи ефективність духовно-морального впливу школи.

*4. Видовищність театру, використання у спектаклях різних видів мистецтва.* Давній театр прагнув вразити глядача, викликати в нього сильні емоції, а через них справляти вплив на розум. Помітне місце у шкільних спектаклях посідав музичний складник як найемоційніший (хоровий та сольний (зрідка) спів, інструментальна музика). Хор виконував роль допоміжної особи – роз'яснював дію, показував ставлення до зображуваних подій, засуджував чи схвалював вчинки персонажів тощо. Важливим компонентом вистави були танці, передусім пантомімічні, вони проявляли сутність того, про що співав хор. Видовищність, яскравість, образність у сучасному самодіяльному дитячому театрі мають також не менше значення, а вплив театрального дійства на учнів буде ефективнішим за умови активного використання в них різноманітних сценічних засобів (музики, художнього освітлення, хореографічних елементів, співу, художнього слова).

Можемо стверджувати про доцільність актуалізації досвіду шкільного театру XVII–XVIII ст. у сьогочасній театральній самодіяльності дітей та молоді, спираючись при цьому на думку дослідників, які вказують на проблему всебічного наукового і художнього освоєння спадщини українського бароко (одним із найяскравіших виявів якого є шкільний театр XVII–XVIII ст.) [465, с. 120].

У XIX ст. театральні спектаклі також ставилися в навчальних закладах, але в підготовці юних акторів, виборі репертуару не завжди враховувалися педагогічні принципи. Це і спричинило різку критику з боку видатних педагогів К. Ушинського та М. Пирогова щодо практики використання театру в освіті. Наприклад, М. Пирогов у статті “Бути чи видаватися” порушив питання про доцільність участі учнів гімназії в шкільних спектаклях, що демонструються публіці. Він попереджав, що для школярів, які не володіють майстерністю і технікою наслідування, заняття драматичним мистецтвом можуть виявитися не засобом виховання, а школою “обману і вдавання” [339, с. 93]. Критична позиція видатних діячів педагогіки щодо участі школярів у театральних постановках була, певною мірою, пов’язана з тим, що в практиці шкільного життя спостерігалось показне, формалізоване ставлення педагогів до шкільного театру. Проте ця позиція спонукала педагогічну громадськість до широкого обговорення можливостей використання театральних засобів у навчанні та вихованні дітей.

Результатом педагогічної дискусії стало утвердження у педагогіці наприкінці XIX – початку XX ст. ставлення до театру як важливого елементу морального і художньо-естетичного виховання, активніше використання театральної самодіяльності школярів. Помітну роль у відновленні довіри педагогів і громадськості до театру як до ефективного засобу виховання дітей та юнацтва відіграли дослідження психологів Карла Гросса та Стенлі Холла, які виявили у дітей так званий драматичний інстинкт, що виражається в особливій любові їх до театру і кінематографу та в їхній пристрасті до самостійного розігрування найрізноманітніших ролей [див. 178, с. 55].

Особливе місце у пробудженні інтересу до ефективного навчально-виховного засобу належить Першому всеросійському з’їздові з питань народної освіти, що відбувся взимку 1913–1914 рр. У ньому взяла участь і українська делегація. Проблема впровадження театрального мистецтва в навчально-виховний процес була порушена в низці доповідей, зокрема російського педагога М. Бахтіна, українського педагога С. Русової та ін. У резолюції з’їзду зазначалося, що виховний вплив дитячого театру виявляється найбільшою мірою лише за

обдуманій цілевідповідній організації, яка має бути пристосована до дитячого розвитку, світорозуміння і до національних особливостей дітей.

Можливість використання сценічного мистецтва в школі М. Бахтін пов'язує з тим, що воно за своєю психологічною природою близьке до дитячої творчої гри, яка має величезне значення для виховання важливих якостей особистості дитини, необхідних для життя в соціумі [32; 70]. Наголошуючи на соціальному значенні театральної діяльності дітей, М. Бахтін вказує, що найціннішим є не стільки сам театральний спектакль, як підготовка до нього, яка згуртовує учасників у дружню сім'ю, а також показ спектаклю, що зближує глядачів з учасниками спектаклю. М. Бахтін наполегливо рекомендував шкільним педагогам активно використовувати засоби театру для компенсації і корекції дитячих недоліків. Він був переконаний, що коли неохайна дитина грає дуже охайну, а невихована і груба – джентльмена, то це може посприяти корекції та компенсації дитячих недоліків, а виконання ролі негативного персонажа приводить до катарсису (очищення) з подальшим вивільненням вищих здібностей, пригнічених поганими нахилами [див. 178, с. 60]. Театр, на думку пристрасного пропагандиста дитячої театральної творчості, може бути і засобом виховання, і засобом “доповнення” життя, адже для людини важливою є вся гама почувань, що містяться в її душі, проте почуття негативного характеру варто переживати через естетичні засоби, а позитивні – у реальному житті.

Визнаючи наявність у дітей драматичного інстинкту, С. Русова пропонувала використовувати театральні-ігрові засоби для ефективнішого засвоєння школярами знань із навчальних предметів, загальнокультурного та емоційно-естетичного розвитку дітей. На думку видатного педагога, дитячі театральні вистави слід готувати не для публічних виступів, а, насамперед, для задоволення потреб учасників спектаклів, виявлення їхніх здібностей [383, с. 114–116]. С. Русова вказувала на необхідність застосування гри в найрізноманітніших сферах дитячої діяльності, що сприятиме набуттю дитиною високого ступеня соціально-психологічної гнучкості, пристосованості [382].

Театральну самодіяльність як ефективний метод художньо-творчого та



соціального розвитку дитини досліджує С. Шацький [547; 548]. Він, разом з іншими прихильниками виховання, що ґрунтується на різних формах і видах дитячої творчості, одним із перших (ще з 1905 р.) звернувся до можливостей драматизації в соціально-педагогічному процесі. Дитячу гру учений називав життєвою лабораторією [548, с. 50]. Цікавим є досвід діяльності С. Шацького в московському товаристві “Дитяча праця та відпочинок”, спрямованому на підвищення культури життєдіяльності та корекцію поведінки дітей і підлітків із середовища міської бідноти. Важливою подією у функціонуванні цього товариства стала організація в 1911 році в Калузькій губернії дитячої літньої трудової колонії. У колонії з метою залучення дітей до творчості, розвитку почуття товарищескості було організовано дитячий театральний колектив, першою постановкою якого стала гра-казка “Спляча царівна”. С. Шацький у науково-педагогічній праці “Бадьоре життя” докладно описував підготовку спектаклю, розкривши механізм перетворення забави в серйозну роботу з дітьми, вказував на ті методичні прийоми, які допомагали дітям глибше усвідомлювати та переживати образи героїв [547, с. 401–422]. Залучення дітей до театральної самодіяльності С. Шацький вважав одним із шляхів надання їм психологічної підтримки. На думку педагога, життя дітей супроводжується глибокими і серйозними переживаннями, які, шукаючи виходу і не знаходячи його, залишаються прихованими, а тому тиснуть на дитячу психіку, стаючи джерелом капризів і незрозумілих захворювань. Допомогою може стати невимушена гра, що створює простір для уяви, дає можливість проявитися внутрішньому життю дитини [547, с. 422]. Дитячі театралізовані постановки педагог розглядав як важливий засіб згуртування дитячого колективу, і, що вкрай важливо, морального перевиховання “дітей вулиці”, педагогічно занедбаних дітей та підлітків. Отже, фактично, С. Шацький вказав на значні корекційно-профілактичні та соціально-терапевтичні можливості театрального мистецтва у навчанні та вихованні дітей.

Питання про дитячий та шкільний театр обговорювалися в 1916 р. на Першому всеросійському з’їзді діячів народного театру. Шкільною секцією з’їзду була прийнята резолюція, в якій наголошувалося на тому, що драматичний

інстинкт дітей, закладений самою природою, необхідно використати для реалізації виховних цілей: для розвитку пам'яті, художнього смаку, вироблення навичок самовладання, що допомагатиме їм у взаємодії з іншими тощо [див. 178, с. 72–76].

Слід зауважити, що дореволюційна практика використання театрального мистецтва була доволі різнобічною і ґрунтовною. Поряд із впровадженням театральної самодіяльності в навчальні заклади, її починають також використовувати як засіб соціального розвитку та удосконалення життя громади. На початку ХХ ст. у багатьох промислових центрах виникають робітничі та профспілкові культурно-просвітницькі товариства, клуби, народні будинки, одним із головних завдань яких стала організація культурного дозвілля дітей і підлітків із робітничих сімей, що передбачала створення дитячих самодіяльних драматичних колективів.

Організація педагогами театральної самодіяльності дітей в 20-х роках ХХ ст. перебувала під значним впливом ідей Л. Виготського. Вчений розглядав дитячу театральну творчість у контексті гри, усвідомлював її величезний потенціал для розвитку художньо-творчих здібностей особистості [88, с. 62]. Л. Виготський вказав на важливі педагогічні умови використання театрального мистецтва у шкільному вихованні: зосередження уваги не на результаті театральної самодіяльності, а на процесі – “дитина – поганий актор для інших, але прекрасний актор для себе”; використання імпровізаційних форм роботи з дітьми – “набагато ближчими до дитячого розуміння є п'єси, які створені самими дітьми або ті, що створені чи імпровізовані ними в процесі творчості”; неприйняття в дитячій театральній творчості таких атрибутів професійного театру, як готовий текст чи заучування напам'ять чужих слів ролі [88, с. 63–64]. До цих порад видатного вченого варто дослухатися, організовуючи театральну діяльність дітей і в сучасній школі.

Після світової та громадянської воєн не лише в заклади для безпритульних, а й у звичайні школи масово прийшли діти з фізичними та психічними відхиленнями. За таких умов шкільний театр розпочав вирішувати не лише

освітні, а й корекційні завдання. Як зазначає сучасна дослідниця дитячої театральної творчості О. Нікітіна, для багатьох педагогів у 20-х роках ХХ ст. особливо важливою була така організація життєдіяльності дітей, яку сучасною педагогічною мовою можна назвати компетентнісним підходом. О. Нікітіна пояснює свій висновок такими фактами: у процесі театральної діяльності діти все робили самі (від створення та інсценування до світлового і звукового оформлення, від гриму і костюму до афіші, від організації репетиційного процесу до запрошення гостей), опановуючи величезну кількість практичних навичок (у галузі вивчення історії й літератури, столярної справи та електромеханіки, прикладних мистецтв і комунікативних технологій). Отже, вважає дослідниця, відштовхуючись від реалій нинішньої школи, можна говорити про реалізацію прекрасного проектного методу [312].

Шкільна практика в 20-ті роки ХХ ст. демонструє широку панораму застосування театрального мистецтва, до складників якої належали театральні методи, що використовувались у процесі засвоєння шкільної програми на уроці та в гуртковій роботі (зокрема й точних та природничих дисциплін); оздоровчі та психотерапевтичні заняття з дітьми; організація разових вистав і свят з метою соціалізації дітей, залучення до спілкування в колективі; створення системи традиційних театралізованих свят з метою розвитку почуття єдності спільноти і формування уявлень про її історію й культуру; організація шкільного театру, який діяв би на постійній основі, чи дитячої театральної студії, де учні могли б долучитися до засад театральних професій, випробувати себе в різних видах творчості (сценарист, художник, актор). Безперечно, такі театральні-педагогічні засоби, форми, методи є актуальними і для сьогоденної навчально-виховної роботи зі школярами. Слушним є висновок О. Нікітіної, яка наголошує, що сучасна шкільна театральна педагогіка виявилася відрізаною від своїх коренів, а тому багато чого із того, що вміли педагоги 20-х, сучасним педагогам належить вивчити заново [312].

Дитячу театральну самодіяльність як засіб захисту дітей від проблем та хвороб суспільства за часів національно-визвольних змагань розглядав

український педагог Митрусь (Д. Соловей), який у розвідці “Дитячий театр” (1919) закликав з допомогою театру рятувати душі дітей від отруйного чаду тогочасного життя, виховувати у дітей почуття краси, спрямовувати їх до “добра та правди” [140, с. 2]. Позиція педагога має бути злободенною за непростих, з погляду соціально-психологічної напруженості та стану моральності, умов сучасного українського суспільства.

Доволі важливим щодо використання театру як колективної діяльності, що позитивно соціалізує індивіда, є досвід А. Макаренка. Організація ним у дитячій колонії театрального колективу стала спільною захопливою діяльністю, яка підносила культурний рівень не тільки вихованців, а й мешканців навколишніх населених пунктів. Театр, що був не “розвагою або забавкою”, а серйозною справою, згуртовував колектив, виховував у колишніх безпритульних відповідальність, дисциплінованість, здатність до переборення труднощів і коригував їхні стосунки в бік взаємодопомоги і дружби [270, с. 214–216].

У 30-ті роки ХХ ст. в шкільній освіті спостерігалось згорання багатьох театральних програм. Значна частина позитивних напрацювань педагогів, драматургів межі ХІХ–ХХ ст. та 20-х років була відкинута як “невідповідна” революційній ідеології. Проблематика дитячої театральної діяльності, раніше спрямована на моральні пошуки через їх художнє відображення, витіснялась п'єсами революційного змісту, в яких перебільшувалися соціальні антагонізми та пропагувалася непримиренність до “класових ворогів” [178, с. 134].

У 50–80-ті роки ХХ ст. проблемі використання театральної творчості у вихованні дітей значну увагу приділяють Т. Завадська, Ю. Рубіна, В. Ширяєва, М. Шевельов та ін. Науковці наголошують на надзвичайно важливій ролі театральних занять у пізнанні й осмисленні життя, стверджують, що педагог, розвиваючи у школярів уміння і здатність порівнювати факти, події, конфлікти, дії героїв, відображені в п'єсі, з аналогічними явищами життя, допомагаючи зрозуміти ідейний замисел твору, дістає можливість формувати в учасників колективу уявлення про мистецтво як форму художнього відображення життя і

виховувати в юних акторів здатність точніше, гостріше усвідомлювати ідейний і моральний сенс реальних життєвих явищ [376, с. 31].

## ***2. Сучасні науково-педагогічні ідеї використання театрального мистецтва в соціальному становленні дітей (кінець XX – поч. XXI ст.)***

На межі XX–XXI ст. розпочинається новий етап у педагогічному осмисленні значення театральної творчості у всебічному розвитку дітей та юнацтва. Ми виокремлюємо кілька важливих питань, що порушуються в сучасних науково-педагогічних працях і дають нам цінний матеріал для визначення методичних засад формування соціальної компетентності школярів засобами театрального мистецтва.

У переважній більшості досліджень, в яких розкрито проблеми використання театральних засобів у навчально-виховній роботі з дітьми та учнівською молоддю, наголошується на *можливостях мистецтва театру сприяти не лише естетичному, а й загальнокультурному та соціальному розвитку юного покоління*, а функція мистецтва визначається, з одного боку, як задоволення естетичних потреб дітей, а з іншого – як пробудження в них художників, здатних у кожній конкретній сфері творити за законами краси і привносити красу в життя [251, с. 295].

Серед дослідників, які присвятили свої праці використанню театральних засобів у загальнокультурному та соціальному розвитку школярів, слід, передусім, назвати Є. Ганеліна, А. Капську, О. Комаровську, Л. Масол, Н. Миропольську, Т. Полякову, О. Рудницьку та інших.

Варто зосередити увагу на твердженні українських педагогів щодо сприяння мистецтва театру, яке ґрунтується на ігровій діяльності, всебічному розвитку особистості, її соціальному становленню (водночас з наданням естетичної насолоди) [323, с. 152].

На виняткову могутність ідейно-художнього впливу, яким володіє театр, а отже, визначає для багатьох людей, зокрема молодих, соціальні орієнтири, вказують І. Зязюн і Г. Сагач [175, с. 83].

Ґрунтовно досліджує потенціал театрального мистецтва у вихованні

школярів Н. Миропольська, наголошуючи на ролі театральної діяльності дітей у їх соціально-моральному становленні. Вона зазначає, що у шкільному театрі діти вчаться бути чесними, справедливими, духовно багатими, бути громадянами. Мистецтво театру, як жодне інше, пройняте духом високих почуттів, а тому дає можливість розвивати свідомість молодого покоління [286, с. 144–145]. Науковець переконана, що “мистецтво театру – засіб пізнання світу і людини”, а отже, таке пізнання буде дороговказом на життєвому шляху особистості [287, с. 3].

Багатоаспектне значення театру у формуванні особистості висвітлюється у працях О. Комаровської, де наголошується, що театральне мистецтво має необмежені можливості впливу на юну душу [209, с. 4]. Театральна самодіяльність є беззаперечно цінною для розвитку в дітей соціально важливих якостей: уміння співчувати, співпереживати, співдіяти (із персонажем, роль якого дитина виконує; з іншими персонажами, з якими взаємодіє “її” персонаж; із партнерами-товаришами під час репетицій та вистави; із глядачами, батьками, вчителями). О. Комаровська впевнена, що через театральну творчість, дієво сприймаючи світ, життя крізь призму п’єси, “дитина вчиться «бачити» себе очима інших і зростає духовно” [209, с. 5]. Важливим є висновок дослідниці про здатність театрального мистецтва сприяти становленню базових компетентностей школярів [211].

У посібнику “Шкільний театр” (2002) В. Будянський та Д. Будянський вказують на значення театральної педагогіки, яку вони розуміють як систему методів і прийомів організації дитячої театральної самодіяльності для різнобічного розвитку особистості, зауважуючи, що театральна педагогіка дає змогу дитині розвивати творче мислення шляхом засвоєння і накопичення нових знань, навичок і понять, збагачення життєвого досвіду та розв’язання проблемних ситуацій [62, с. 6]. Автори названого посібника наголошують на здатності театральних занять сприяти дітям в налаштуванні ефективної соціальної взаємодії, зокрема через удосконалення комунікативних здібностей, підвищення культури спілкування. Особливий акцент дослідники роблять на тому, що

театральні дійства, в яких беруть участь діти, мають бути “спрямовані на формування позитивних емоцій, на творення, а не руйнацію” [62, с. 5].

Відомий прихильник широкого впровадження театального мистецтва в навчально-виховний процес школи Є. Ганелін переконаний, що театр є одним із наймогутніших засобів залучення до культури, духовності, підготовки покоління освічених людей. Заняття в шкільному театрі, на думку театального педагога, – особливий механізм становлення ерудованої, різнобічно розвинутої особистості, здатної активно застосовувати здобуті навички і основи естетичного світогляду практично в будь-якій сфері діяльності, незалежно від професійної орієнтації [98, с. 30]. Доброзичлива атмосфера театального колективу, на думку Є. Ганеліна, сприяє розвитку в дітей почуттів колективізму, толерантності один до одного, поваги до індивідуальності. Дитина, аналізуючи події та вчинки, що відображуються у виставі, привчається “думати вголос”, формулювати й викладати свої думки в певній послідовності, виокремлювати головне та відкидати другорядне, тобто набуває здатності, необхідної для соціальної комунікації. Цінними є міркування науковця (передусім у контексті нашого дослідження) про відчутний вплив самодіяльного театру на “дітей вулиці”, створення через неформальне, відверте та серйозне спілкування з такими дітьми атмосфери соціальної підтримки та оздоровлення.

Театральний педагог А. Фомінцев пропонує впровадження в загальноосвітній школі навчальної програми “Уроки основ театального мистецтва”, що має посприяти підготовці дитини до впевненого входження в суспільство і майбутнє самостійне життя, адже театральна модель життєвих ситуацій, “спроба” випробувати себе в тому чи іншому середовищі дають дитині можливість розвинути корисні навички для переборення конфліктних ситуацій і створення навколо себе комфортного соціального оточення [479].

Проблемі соціокультурного розвитку дітей через шкільний театр присвячує свої дослідження Т. Полякова. Авторка їх вважає театральну діяльність школярів гарною школою реального життя, адже мистецтво театру, створюючи життєві моделі, викликає в дітей схожі на життєві переживання і роздуми, активізує

процеси пізнання [347, с. 82]. Дія на сцені є художнім втіленням справжнього життя, характерів людей, їхніх прагнень, а тому театр виховує відчуття естетичної значущості світу, спонукає до соціальної активності, прагнення творити за законами краси “реальність вищого порядку і себе як гармонійну зі світом особистість, закладаючи основи гармонійного суспільства” [347, с. 81]. Цінними є міркування дослідниці про те, що комунікативний складник театральності (донесення, розуміння і продукування смислів як умова діалогу) має особливе значення для освіти, сприяючи підготовці юної людини до включення в соціокультурну реальність [345, с. 26].

На значних можливостях театрального мистецтва у формуванні особистості дитини наголошує Л. Некрасова, стверджуючи, що воно володіє надзвичайною здатністю зливатися з життям [306].

У сучасній школі, на думку О. Лапіної, недостатньо реалізується розвивальний і виховний потенціал шкільної театральної творчості, а тому шкільний театр застосовується, насамперед, як “відволікання-розвага”. Таке ставлення до театральної самодіяльності відображує орієнтацію школи на повідомлення знань, розвиток інтелекту, а не особистості дитини, наслідком чого є формування “технократичного мислення” учнів, збіднення їхньої уяви як основи творчості [246, с. 5].

Гідними уваги є науково-методичні праці І. Генералової [101]. Вона радить розглядати театральне мистецтво насамперед як засіб загальнокультурного та соціального розвитку, а тому театральною творчістю, на її переконання, слід охоплювати дітей всього класу, а не лише обдарованих.

Дослідниця О. Крамаренко, внаслідок наукового узагальнення багаторічної практики театральної роботи з підлітками та старшокласниками, стверджує, що театральна діяльність школярів як динамічний процес має безліч проявів і надає дітям цілий спектр можливостей для самовдосконалення, спонукає всіх її учасників до постійної самоосвіти і регулярної роботи над собою, допомагає піднести статус у значущих для них групах, створювати власний, “досконаліший світ” [230, с. 38; 230, с. 84; 230, с. 96].



Отже, можемо констатувати, що педагогічна наука серйозно досліджує важливість театральної творчості дітей для їхнього загальнокультурного та соціального становлення, насамперед у зв'язку з утвердженням гуманістичних засад ставлення до людини в сучасному суспільстві. Варто підтримати міркування О. Антонової стосовно того, що відродження шкільного театру як активної освітньої форми діяльності є необхідністю “педагогіки гуманістичної, орієнтованої на становлення особистості” [19, с. 7].

Грунтуючись на усвідомленні суспільної вимоги всебічного розвитку особистості та важливості використання театральних засобів і методів у вихованні якомога більшої частини дітей, науковці порушують ще одне важливе питання – *про організаційно-методичні засади театральної діяльності дітей шкільного віку.*

Тривалий час педагоги-дослідники та організатори дитячого театру вважали, що театральна робота зі школярами має ґрунтуватися на компонентах “системи” К. Станіславського з його вимогою органічності акторської гри, якнайглибшого занурення у психологічні тонкощі персонажа. У сучасній педагогіці висувуються ідеї про недоцільність орієнтування лише на театр “переживання”, адже дітям складно осягнути розмаїтість життєвих реалій та почуттів. На думку Є. Ганеліна, театральна методика К. Станіславського може застосовуватись у практиці дитячих театральних студій, а не в процесі масового залучення школярів до театральної діяльності [98].

На відмінностях шкільної театральної педагогіки і педагогіки професійного театру зосереджує увагу Т. Полякова та вважає за необхідне задля збереження здоров'я дітей відмовитись від методу психологічного “втілення” в образ [345, с. 32]. Дослідниця наполягає на визнанні самоцінності феномену дитячого театру, в якому все має вимірюватися за законами дитячої творчості [347, с. 71–72].

Професіоналізація сучасного дитячого театру, з погляду Є. Воропаєва, істотно звужує спектр соціально-виховного впливу театального мистецтва на особистість дитини. Варто прислухатись до висновку дослідника, що

“перенесення елементів дорослого артистичного життя в дитяче театральне середовище потребує особливого такту і обережності” [86, с. 153].

На неприпустимості прирівнювання самодіяльного театру до професійного наголошує К. Кокшенева, застерігаючи, що шкільний театр не має права експлуатувати дитинство, змушуючи дітей робити те, що їм не під силу, чи грати те, чого вони не розуміють або не можуть зіграти [207].

Цікаві думки щодо методики театральних занять із дітьми висловлює О. Страхов, зазначаючи, що через театральну діяльність школярів здійснюється розвиток важливих соціально-культурних навичок: колективної творчості, вміння діяти логічно та взаємоузгоджено, навичок виразної, зрозумілої для інших поведінки, навичок діалогічного спілкування [445].

Аналізуючи наукові підходи до методики театральної педагогічної роботи зі школярами, робимо висновок: в них зосереджено увагу на необхідності чіткого усвідомлення відмінностей між професійним і дитячим самодіяльним театрами, а це зумовлює врахування особливостей дитячої психології, такої організації театральної самодіяльності дітей, яка забезпечує найповніше самовиявлення юних акторів, зберігаючи подібність до природної дитячої гри.

Одним із досліджуваних питань є *театральна діяльність школярів, безпосередньо включена в навчальний процес*, що стає, на думку О. Антонової, актуальною шкільною потребою [19, с. 9].

Значні напрацювання щодо використання театральних засобів у школі мають відомі дослідники О. Єршова та В. Букатов, автори соціо-ігрового стилю у навчанні школярів [149, с. 114]. Відповідно до нього, учням на уроках пропонують імпровізаційно розігравати різні сюжети не для показу їх глядачам, а для тренування поведінки, спілкування, розширення знань з певних дисциплін. При цьому досягається ефект колективної гри, веселої і захопливої, що не потребує значної акторської підготовки.

Проводячи паралель між театральним спектаклем і уроком, О. Єршова та В. Букатов зазначають, що театр як соціальне явище дає нам три онтологічні типи спілкування: перший – “нелегальне” (“партизанське”) спілкування глядачів один з

одним у залі під час спектаклю; другий – фіксовано-ритуальне спілкування акторів на сцені. Подібна картина спостерігається на шкільному уроці: “нелегальне”, “партизанське” спілкування учнів за партами під час пояснення вчителем матеріалу чи опитування і ритуальне спілкування, фіксованість якого визначається текстами підручників і програм, біля дошки. Зміна фіксовано-ритуального спілкування на сцені спілкуванням справжнім, імпровізаційним звільняє глядачеву залу від нелегального спілкування і вона починає жити з персонажами одним життям. До третього типу дослідники відносять спілкування, що демонструється театром. Вони висловлюють упевненість у можливості такого типу спілкування і на уроці, пояснюючи це тим, що коли одні учні стають учнями-імпровізаторами, то цікавість інших до того, що відбувається, набуває більшої активності. О. Єршова та В. Букатов переконані, що “турбота про заміну псевдоспілкування на сцені (чи біля дошки) і “нелегального” спілкування в залі (чи в класі) на спілкування справжнє, живе, що захоплює всіх присутніх – споріднює професію режисера і професію педагога” [149, с. 116].

Вартою уваги є позиція В. Букатова про системне введення театральних методів і прийомів у навчальний процес, що сприятиме утвердженню альтернативного погляду на навчання – не як на здобуття знань, а як на “переродження (піднесення) душі під час опанування навчального матеріалу, на допомогу їй у пробудженні приспаних сил та творчої природи. Тоді навчальний матеріал із самоцінності стає місцем зустрічі учнів, місцем відкриття себе в іншому та іншого в собі [63, с. 86].

На думку О. Михальнової, театралізація в шкільному освітньому процесі сприяє розвитку інтересу до пошукової, творчої активності учня і впливає на зміну спрямованості навчання від предметно-змістовної до процесуально-діяльнісної. З її погляду, за допомогою театралізованої гри здійснюється “вирощування” особистісного потенціалу дитини, підготовка її до адекватної діяльності в майбутніх предметних та соціальних ситуаціях [290, с. 80].

Однією з найцікавіших інновацій щодо використання мистецтва театру у вихованні школярів є, на наш погляд, ідея *застосування в навчально-виховній*

*практиці методів драмотерапії, психо- і соціодрами, організації з їхніми елементами театральної-імпровізаційної діяльності школярів.* Подібні підходи підтримують І. Фузейнікова, І. Масанділова, М. Кіпніс та ін.

На потенціалі таких відгалужень театального мистецтва, як психодрама, арт-терапія (драмотерапія, маскотерапія), у навчально-виховному процесі освітніх закладів робить особливий наголос І. Фузейнікова [488; 489].

Цікавими є думки І. Масанділової про те, що театральна діяльність, яка ґрунтується на ідеях психо- чи соціодрами, дає можливість дітям “приміряти” на себе різні ролі, “проживати різні ситуації”. Це дуже важливо для підлітків, яким непросто розібратися у своїх внутрішніх ролях, адже в шкільному колективі дитина нерідко почуває себе невпевнено, відчуває труднощі в самореалізації. Водночас науковець констатує нечасте застосування в урочній і позаурочній роботі зі школярами психодрами і соціодрами, не зважаючи на очевидні позитивні сторони цих методів [275, с. 4].

Вважаємо, що активніше використання методик психодрами (соціодрами), драмотерапії сприятиме ширшому залученню дітей до театральної-ігрової діяльності, роблячи її привабливішою, підвищуватиме соціотворчу та культуротворчу ефективність дитячої театральної творчості.

### ***3. Педагогічні підходи до застосування театральних-мистецьких засобів у соціально-педагогічній практиці***

Останніми роками педагогічна наука порушує питання використання театального мистецтва в соціально-педагогічній роботі [225; 336; 406; 451]. Наприклад, у посібнику “Соціальна робота в Україні” увага зосереджена на соціалізаційній функції арт-терапії (до якої можна віднести і терапію театральним мистецтвом), наголошено на значенні групових занять з арт-терапії у формуванні навичок спілкування, що полегшує учасникам таких занять соціальну адаптацію в різних мікросоціумах [428, с. 80]. На важливість арт-терапії, насамперед для всебічного творчого розвитку, вказано і в інших працях [429, с. 318–320].

Як стверджує дослідник соціальної роботи С. Тетерський, театральне мистецтво впливає на всі сторони людської психіки: інтелект, почуття, моральні

якості і риси характеру, життєві звички, настанови, ціннісні орієнтації, мотиви поведінки і оцінювання. Він зазначає, що участь у спільних театральних постановках дає змогу особистості наблизитися до адекватної самооцінки, розуміти природу власної поведінки та поведінки навколишніх людей, абстрагуватися від дрібних образ, поважати достоїнства і таланти інших, а також налаштовує на оптимістичний лад, сприяє створенню позитивного психологічного клімату в колективі [454, с. 237–239].

Театральна діяльність школярів, на думку І. Фузейнікової, реалізовує завдання гармонізації взаємодії особистості підлітка з навколишнім соціумом. Присвятивши свої праці соціокультурній адаптації підлітків засобами театральних педагогічних технологій, вона обґрунтовує актуальність цієї проблеми посиленням у сучасному суспільстві соціальної нерівності різних груп населення, звантаженою батьків, нечіткістю перспектив соціального розвитку суспільства, зміною в ціннісно-мотиваційній сфері сучасної людини, нетерпимістю до представників інших національностей, віросповідання, що призводять до збільшення числа юнаків і дівчат, які потрапляють у так звані групи ризику [488, с. 3]. Науковець переконана, що театральне мистецтво здатне посприяти процесові переборення нинішніх соціальних труднощів, адже “відчути, зрозуміти, спізнати життя і закони людського спілкування можна, лише занурившись у ситуацію гри”, а завдяки їй відбувається освоєння особистістю нових соціальних ролей, моделювання життєвих ситуацій і самовизначення [488, с. 4].

На необхідності пошуку різних способів розвитку творчої активності, що мають відповідати динаміці змін соціальної реальності, загострює увагу М. Дюков. Таким способом, на його думку, є самодіяльний театр, у процесі функціонування якого створюються можливості для реалізації технологій соціокультурної діяльності [144, с. 3–4].

У науково-методичній літературі висловлюється думка, що соціальний педагог і соціальний працівник мають володіти технологією організації та проведення театралізованого дійства, вміти організовувати театралізовану дозвіллеву діяльність із різними категоріями населення (в оздоровчому таборі

можна використати вправи зі сценічної грамоти як розвивальні ігри; у будинку культури або у будинку для людей похилого віку – “Театральну вітальню” як одну із форм залучення до театрального мистецтва; у закладі для неповнолітніх правопорушників доцільно організувати “театральні агітки” – актуальні сценки на соціально-виховну тематику; у клубі вихідного дня та клубі сімейного відпочинку може бути доречним сімейний перегляд театральних вистав з подальшим їх обговоренням – “Пізнаємо світ театру” тощо) [451, с. 321–322].

Проблему підготовки соціального педагога до використання у професійній діяльності засобів театру розглядає Р. Короткова. Вона стверджує, що “театр завжди використовувався як потужний соціально-виховний інструмент впливу на особистість” [224, с. 80]. Наголошуючи на суспільно-значущому характері театрального мистецтва, дослідниця вказує на його здатність допомагати юній особистості орієнтуватися в сьогоденному непростому житті, не розгубитися, не загинути, а вирішувати нелегкі життєві ситуації [224, с. 84]. Дослідниця наголошує на тому, що театральна діяльність підлітків і молоді сприяє розвитку їхніх комунікативних здібностей, поліпшує культуру мовлення, розширює межі суспільної активності, виховує колективну єдність. Вважаючи театральну творчість інструментом соціального пропагування, Р. Короткова впевнена в її здатності запобігати кризовим явищам у молодіжному середовищі, навчати підлітків конструктивних дій у складних життєвих ситуаціях.

У соціально-педагогічній практиці пострадянських країн, зокрема України, починають втілюватися ідеї “форуму-театру”, який дедалі ширше використовується під час розв’язання багатьох соціально-групових проблем за кордоном (у понад 70-ти країнах) [179; 192; 449; 480; 481]. Бразильський режисер А. Боаль запропонував технологію “форуму-театру” (Forum theatre), або “театру пригноблених”, яка ґрунтується на залученні глядачів до театрального дійства та імпровізованого програвання ролей персонажів. А. Боаль вважав, що така технологія стане в нагоді у побудові світу, в якому не буде гнобителів та пригноблених. На його переконання, кожна людина, яка зазнала соціальних утисків і опинилася у скрутній ситуації соціальної несправедливості, спроможна

знайти прийнятне рішення на сцені та застосувати його в реальному житті. На виставах “форуму-театру” відбувається своєрідна репетиція соціальної поведінки індивідів, спрямована на переборення життєвих труднощів, на опанування способів перетворення навколишнього соціуму та власного життя, адже безпосередня участь у театральному дійстві спонукає людей пильніше вдивлятися в довколишню дійсність та правильно її оцінювати [564; 568; 588].

У сфері української освіти, зокрема різних її рівнів, є приклади ефективного застосування театральних методів для розв’язання соціально-педагогічних та соціально-психологічних проблем сучасних дітей і молоді. У Черкаському державному університеті діє студентський волонтерський соціально-психологічний театр, який готує спектаклі для підлітків і молоді, порушуючи в них важливі соціальні та особистісні проблеми, поєднуючи театральні виступи з обговореннями, дискусіями. Завдяки активній роботі студентського театру в Черкаській області традиційними стали фестивалі шкільних театрів на соціально проблемну тематику [406].

Соціально-інтерактивний “Театр життя” Житомирського державного університету, який функціонує з метою підвищення ефективності просвітницько-профілактичної роботи серед молоді, звертається, зокрема, до висвітлення гендерних питань [328].

Театр “Модерн” Херсонського міського палацу дитячої та юнацької творчості (актори – підлітки від 10 до 15 років) через показ вистави “Ми проти насилля” прагне поглибити розуміння підлітками проблеми домашнього насилля та способів захисту дитини при зіткненні із такою загрозою [3].

За кордоном театральну роботу розглядають як важливий засіб соціалізації, громадянської освіти, формування повноцінного громадянина, який усвідомлює свої права, вміє їх захищати і, водночас, поважає права співгромадян. Наприклад, у доповіді на зборах американської Асоціації політичних наук (2003) було визнано, що театр, насамперед самодіяльний, має значну цінність, оскільки допомагає людям адекватно сприймати та інтерпретувати навколишній світ і позитивно перетворювати соціум [569]. Питання ролі театрального мистецтва для

розвитку успішної комунікації, співробітництва та суспільної практики, насамперед молодих людей, піднімається в багатьох зарубіжних дослідженнях [565; 566; 570; 573; 578]. На здатності театральних методик, що застосовуються в освіті, сприяти соціальним змінам, спонукати дітей та молодь до здорового способу життя наголошують й арабські педагоги [589]. Серйозно вивчають потенціал театального мистецтва, зокрема у сфері всебічного розвитку особистості, запобігання соціальним ризикам, надання юному поколінню соціально-терапевтичної підтримки освітяни Польщі [587]. Ці приклади засвідчують значущість театально-мистецьких засобів у соціально-виховній діяльності, спрямованій на створення умов для повноцінного життя дітей і молоді в сучасному соціумі.

Висвітлені нами педагогічні ідеї стосовно використання театального мистецтва в соціальному становленні дітей шкільного віку подаємо у стислому вигляді (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

**Педагогічні ідеї соціального розвитку дітей і молоді засобами театального мистецтва**

<b>Ідея</b>	<b>Прихильники</b>
Театральна самодіяльність – засіб загальнокультурного розвитку, підвищення можливостей людини у взаємодії з соціальним середовищем	М. Бахтін, Є. Ганелін, Н. Миропольська, О. Лапіна, О. Комаровська, Я. А. Коменський, Л. Масол, Т. Полякова
Театр як шлях виховання громадянських, патріотичних почуттів	Діячі шкільного театру XVII – XVIII ст., С. Русова, Ю. Рубіна, В. Ширяєва
Організація театральної діяльності школярів на ґрунті природної дитячої гри	Л. Виготський, Є. Воропаєв, Т. Полякова
Піднесення потенціалу навчальних предметів театральними методами у підготовці школярів до життя в соціумі	В. Букатов, Є. Ганелін, О. Єршова
Необхідність залучення до театально-ігрової діяльності найширшого кола дітей	О. Єршова, О. Нікітіна, Т. Полякова
Організація театральної діяльності як можливість розширення співпраці з батьками, громадськістю, виховними інституціями	Діячі шкільного театру XVII – XVIII ст., А. Макаренко, С. Шацький
Роль театральних методик в удосконаленні соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю	А. Боаль, А. Капська, Р. Короткова, А. Макаренко,



	С. Тетерський, С. Шацький
Доцільність звернення у соціально-виховній роботі до трансформаційних відгалужень театрального мистецтва – психодрами (соціодрами), драмотерапії	І. Масанділова, І. Фузейнікова, М. Кіпніс, Г. Лейтц
Театральна імпровізація як метод мистецької та соціальної творчості, самовираження та самоутвердження	В. Букатов, О. Єршова, М. Кіпніс

Отже, можна констатувати, що в педагогічній науці утвердилося розуміння важливості й необхідності використання мистецтва театру в навчально-виховному процесі для досягнення різноманітних цілей, зокрема соціального розвитку дітей. Особливо слід загострити увагу на висновках науковців про доцільність залучення до театральної діяльності якомога більшого числа дітей, активнішого використання театралізації у процесі навчальної та позаурочної роботи школярів, вирішення через театральну самодіяльну творчість як естетичних, так і соціально-культурних завдань, обов'язкового врахування психології дитячої театральної гри, не допускаючи прямого перенесення методів професійного театру в самодіяльний шкільний.

Слід, проте, зауважити, що проблема формування соціальної компетентності школярів, яка є якісним показником їхнього соціального розвитку, у зазначених вище роботах ґрунтовно не досліджувалася. Отже, постала потреба чіткого визначення естетико-педагогічних інструментів і механізмів впливу театральної діяльності на становлення соціальної компетентності підлітків і старшокласників.

## 2.2. Естетико-педагогічні інструменти театального мистецтва

До естетико-педагогічних інструментів театального мистецтва, за допомогою яких школярі досягають рівня соціальної компетентності в основних її виявах – *статусно-рольовому, ціннісно-диспозиційному та комунікативному*, відносимо: 1) театральну гру, яка дає можливість через канали перевтілення та ігрової свободи засвоювати розмаїтий спектр соціальних ролей, удосконалювати свою особистість; 2) театральну групу (колектив) як педагогічно створене соціальне середовище, модель сприятливого соціуму, де дитина апробує, оцінює варіанти соціальної взаємодії; 3) драматичний складник театральних дійств

(завдяки її якості та змістовності), через яку стає можливим залучення школярів до загальнолюдських, соціальних цінностей, удосконалюється їхнє розуміння соціуму, складних зв'язків, що його пронизують; 4) організаційно-методичну систему підготовки театральних постановок; 5) комплекс різних видів мистецтва, що використовуються у театральних спектаклях і посилюють його емоційно-почуттєвий вплив на учнів, сприяючи збагаченню їхніх міжособистісних взаємин, осягненню ними цілісності довколишнього світу, усвідомленню його гармонії та функціонування відповідно до законів краси.

Вплив визначених естетико-педагогічних інструментів театального мистецтва на розвиток статусно-рольового, ціннісно-диспозиційного та комунікативного компонентів соціальної компетентності розглядатимемо в єдності, адже вони сприяють розвитку кожного із компонентів (більшою чи меншою мірою).

#### *Значення театральної гри у становленні соціально-компетентної особистості*

Зупинімося, насамперед, на соціально-компетентнісних можливостях гри як основи театального дійства і головного, на нашу думку, засобу театального мистецтва щодо соціально-виховного впливу на дітей та молодь. Серед багатьох поглядів на гру передусім виокремлюємо ті, носії яких вважають гру одним із найважливіших елементів людської культури, передбачаючи використання її потенціалу в різних сферах життєдіяльності соціуму [100; 233; 344; 555]. Т. Полякова, підтримуючи таку позицію та узагальнюючи філософсько-культурологічні підходи до визначення сутності гри, стверджує, що вона становить основу буття і має пракультурний корінь, а всі елементи сучасної культури охоплюють могутні сили гри [346, с. 81–82].

Можливості гри набувають надзвичайного важливого значення за сучасного технократичного періоду розвитку людства. У цьому переконаний відомий англійський естетик і мистецтвознавець Г. Рід. Він вважає, що найсерйозніші соціальні хвороби сучасних людей (його праці написані у 50-ті роки ХХ ст., тобто на початковому етапі переходу до постіндустріального суспільства) породжені

відчуженням, яке виникає внаслідок автоматизації, дегуманізації суспільних структур та переважання в суспільстві індивідів, яким властивий рутинний спосіб мислення. Дієвою альтернативою соціальному нездоров'ю є гра, що забезпечує конструктивний виписк пригнічених цивілізацією людських інстинктів. На думку Г. Ріда, суперечність, закладена в технологічній цивілізації, мусить бути знята шляхом розвитку естетичної гри [див. 416, с. 79–81]. На загальнокультурній сутності гри наголошує Є. Гашкова, зазначаючи, що гра постає не тільки способом людської поведінки, а й видом внутрішньої, духовної, інтелектуальної діяльності [99, с. 86].

Цінними є міркування П. Келлермана про гру як атрибут життєдіяльності не лише дітей, а й дорослих, що зосереджує нашу увагу на доцільності її універсального застосування для гармонізації людини із соціумом. Дослідник вважає гру, насамперед рольову, найважливішою ознакою активності людини протягом всього життя [193, с. 146].

Усвідомлюючи значення гри в соціальному розвитку школярів, ми підтримуємо міркування В. Пономарьова, який наголошує на тому, що ідея гри в становленні особистості – це ідея найадекватнішого вираження людської сутності, духовності й етики, яка, на жаль, втратила свій гуманістичний творчий сенс у педагогічній культурі теперішнього часу [349, с. 34]. Особлива педагогічна роль гри, передусім у роботі з підлітками, полягає також у відтворенні в ній соціальних взаємин між людьми, залишаючи поза увагою безпосередньо утилітарну діяльність [561, с. 20].

Ґрунтуючись на усвідомленні того, що гра впливає на різні аспекти соціального становлення особистості, з'ясуємо головні можливості театральної гри у формуванні соціальної компетентності школярів, опираючись при цьому на дослідження, в яких здійснювався розгляд сутності, ролі, функцій гри.

1. *Поле гри є місцем розширення знань дитини про навколишній соціальний світ та власну особистість, про її взаємодію із соціумом, тобто вона є “майстернею, лабораторією, студією”, тим місцем і часом, де може розвиватись уява, полегшуючи творче осягнення життя [13, с. 71].*

Гру як лабораторію соціального навчання, формування дитини як суб'єкта та об'єкта соціального життя ґрунтовно розглянув засновник символічного інтеракціонізму Дж. Мід [291]. З'ясування ролі колективних ігор стало підґрунтям для розроблення однієї з найвідоміших концепцій видатного соціолога та соціального психолога – “узагальненого Іншого”, що розкриває вплив на поведінку індивіда організованої спільноти чи соціальної групи, з якою він взаємодіє. Дж. Мід розуміє гру як ситуацію, завдяки якій дитина стає органічним членом суспільства, адже в грі, поряд із самореалізацією особистості, розвиваються навички організованої групової діяльності [291, с. 145]. Вважаємо ідеї Дж. Міда вагомим підтвердженням значущості театральної гри, подібної до колективних дитячих ігор, у набутті учнями досвіду якісної соціальної взаємодії.

Певний зв'язок з концепцією Дж. Міда вбачаємо в характеристиці гри як засобу розвитку особистості, насамперед соціального, що дав Л. Виготський. Він стверджує, що гра дитини спрямована на спільну діяльність, передусім, на діяльність соціального характеру, у грі дитина оволодіває основними соціальними відносинами й проходить школу свого майбутнього соціального розвитку [89]. Соціальне навчання здійснюється завдяки умовній ситуації, яка виникає під час гри й містить обов'язкові правила, насамперед внутрішнього самообмеження й самовизначення, змушуючи дитину діяти всупереч безпосереднім імпульсам та сприяючи розвиткові соціальних якостей, волі та характеру. Психолог вважає, що дія в уявлюваному полі, в умовній ситуації, поява довільного наміру, розвиток вольових мотивів – усе це виникає в грі й підносить дитину на вищий рівень розвитку [89, с. 74].

Театральна гра як спеціально сконструйована має такі ж значні можливості для надання індивідові допомоги в пізнанні соціальних реалій, як і звичайна дитяча колективна гра. Наприклад, С. Рубінштейн стверджував, що в грі накопичується матеріал для уяви, яка, відлітаючи від дійсності, дає дитині можливість глибше проникнути в неї [377, с. 489]. Завдяки грі в театральних спектаклях учні можуть усвідомити суть та наслідки конкретних подій і людських учинків набагато краще, ніж багаточасове їх обговорення. Тому гра є потужним

засобом соціального розвитку дитини, залучення її до норм і цінностей суспільства.

Слід зазначити, що відображення реальності в театральній грі не є загрозовим для дитячої психіки, адже конфліктність соціальної дійсності відтворюється в грі без тих наслідків, що могли б бути в справжньому житті. Як зауважує Т. Полякова, завдяки двоїстості поведінки (умовної та реальної) школяра в грі, виключається можливість виникнення небезпечних для нього емоційних потрясінь [347, с. 50]. Такий спосіб пізнання соціальної реальності має важливе значення за сучасних суспільних умов, коли навколишнє соціальне середовище поводить себе, нерідко, агресивно та вороже, травмуючи внутрішній світ дитини.

*2. Гра забезпечує ефективний різнобічний розвиток особистості, є “одним із найважливіших засобів фізичного, розумового й морального виховання та самовиховання” [331, с. 22].*

На здатність гри суттєво сприяти різнобічному розвитку особистості вказують усі провідні дослідники гри. Слід насамперед виокремити позицію Л. Виготського, який вважав, що в грі дитина завжди вища за свій середній вік, нібито на голову вища за саму себе та намагається стрибнути вище за рівень своєї звичної поведінки [89, с. 74]. Можемо припустити, що така ігрова мотивація сприяє вдосконаленню особистості й у реальному житті.

Аналогічно трактує розвивальне значення гри С. Рубінштейн, зазначаючи, що дитина, граючи ту чи іншу роль, розширює, збагачує, поглиблює власну особистість [377, с. 490].

На важливість морального розвитку завдяки грі вказує О. Асмолов, стверджуючи, що прийом “постановки себе на місце іншого” (маючи на увазі театральний-психологічний прийом) є способом, який може допомогти у розв’язанні такого завдання, як переборення морального егоцентризму особистості й формування в неї здатності до співпереживання іншим [24, с. 396].

Ґрунтовним є висновок Д. Ельконіна, що в грі докорінно змінюється позиція дитини у ставленні до навколишнього світу і формується механізм координації

свого погляду з іншими можливими точками зору [561, с. 282], а, отже, вдосконалюється здатність гармонійно вибудувати свої взаємини з навколишніми людьми.

Занурення у світ театральнo-ігрового відображення соціальної взаємодії дає дитині можливість зміцнити, удосконалити свої позитивні особистісні якості і, водночас, переосмислити ті, що заважають гармонійним взаєминам з людьми, що її оточують, та докласти зусиль, щоб позбутися їх. Як зауважує І. Масанділова, у процесі театральнo-ігрової діяльності створюються ситуації, які дають школяреві змогу, з одного боку, усвідомити сутність драматичного образу, а з іншого – неодноразово програвши роль, віддалити себе від неї або, навпаки, зміцнити ту “частину” особистості, яка цього потребує [275, с. 14].

Цінною, насамперед в контексті нашого дослідження, є позиція Н. Рождественської, яка стверджує, що актор у процесі сценічної дії змінює деякі істотні характеристики власної особистості, у нього формуються настанови, виникають особливі психічні стани, характерні для особистості персонажа [370, с. 172–173]. Тому театральне створення учнями образів позитивних персонажів сприятиме формуванню в них соціально схвалюваної поведінки, переборенню небажаних особистісних рис і властивостей.

Театральна гра суттєво допомагає розвитку в учнів пізнавальних процесів – уваги, уяви, мислення. Завдяки театральнo-ігровій діяльності в них поглиблюється здатність зберігати і відтворювати пережите на ґрунті нових образів, яких не було у свідомості та в минулому досвіді. А це, вважає Т. Голубева, “сприяє накопиченню і сенсорного, і соціального досвіду” [114, с. 80].

Як впливає із тверджень багатьох науковців, у грі, зокрема й театральній, розвиваються, закріплюються мотиви, здібності, вміння, потрібні дитині для виконання соціальних, професійних функцій у майбутньому.

*3. Театральна гра сприяє розширенню соціально-рольового репертуару особистості.* Дослідники стверджують, що людині для того, щоб знайти себе, необхідно програти багато ролей [13, с. 74–77]. Через гру можна краще зрозуміти,

своє “Я”, свої можливості, прагнення, які можуть залишитися нерозкритими, але висвітлюються, пізнаються в сприятливих умовах гри насамперед через порівняння самодіяльним актором себе з відтворюваним образом. Українські соціологи І. Мартинюк і Н. Соболева стверджують, що, “приміряючи” на себе ролі інших людей, актор засвоює типові для цих ролей дії, ставлення, мимохіть засвоює відповідні зразки поведінки [273, с. 153]. Сприйняті моделі, зразки поведінки, пройшовши через своєрідну театральну-ігрову перевірку, можуть бути перенесені і в реальне життя. Тому доцільно говорити про сприяння театральну-ігрової діяльності в інтерналізації учнями соціальних ролей.

На подібності соціальних і театральних ролей наголошено в низці наукових праць [123; 346; 370]. Театральна гра допомагає сприймати і грати соціальні ролі в реальному житті більш творчо, вносячи у ролі, визначені суспільством, власне індивідуальне бачення, адже, як зазначає Т. Полякова, соціальна роль виявляє характерні, типові ознаки, а театральна – виходить за рамки жорстко запрограмованих дій, створюючи простір для вияву індивідуальності [345, с. 26].

Здатність грати різні ролі є однією з найважливіших соціальних характеристик людини, адже без цього не могло би бути нормального спілкування між людьми, встановлення та підтримки контактів. Завдяки театральній грі, з погляду М. Андерсен-Уоррен та Р. Грейнджер, індивіди краще розуміють і, за необхідності, змінюють свою соціальну ідентичність (соціальну роль) [13, с. 75–77].

*4.Гра створює умови для вільного і творчого освоєння соціального життя.* Творчий аспект гри яскраво характеризує І. Андреева, зауважуючи, що чарівність гри полягає у її здатності будувати взаємини із світом вільно й творчо – “в грі учасники стають творцями, адже здатні магічно створювати і знищувати ігрову реальність, перебувати в ній чи покидати її” [15, с. 21].

Переходячи в грі від однієї реальності до іншої (від “справжньої” до умовної чи навпаки), людина розширює свій соціальний простір, творчо його удосконалює і це може привести до неочікуваних результатів – “умовна реальність стає дійсністю” [273, с. 154].

Гра дає можливість розвивати соціальну творчість дитини, позбутися зовнішніх (м'язових) та внутрішніх (психологічних, інтелектуальних) затисків, “допомогти дитині повернутися до себе – до природної, справжньої, вільної” [450, с. 113]. На ґрунті ігрової свободи та активності, з допомогою театральної образності розвивається творче та прогностичне мислення, асертивні якості учнів, їхня здатність до позитивного представлення себе одноліткам, зростання самооцінки та впевненості, що разом забезпечує підвищення соціально-компетентнісного потенціалу школярів.

*5. Гра – один із найважливіших способів удосконалення сучасного навчально-виховного процесу, поліпшення взаємин між учнями та вчителями, кращого сприйняття навчального матеріалу, що поглиблюватиме знання школярів про норми та принципи соціального світу, сприятиме формуванню гармонійних стосунків між поколіннями.*

Як свідчать науковці, вчителі на уроці близько 70 % часу відводять на вербальне спілкування як основне, напевно гадаючи, що провідним каналом сприймання в учня має бути аудіоканал (дитина зобов'язана чути). Але, на переконання Т. Голубевої, учень за своєю природою є невербалом та кінестиком і сприймає світ через відчуття та рух. Ось чому порушення дисципліни найчастіше є елементарним природним спротивом організму дитини чужому способіві впливу на неї, його несприйняттям на підсвідомому рівні [114, с. 76]. Називаючи таку обставину “глобальним для традиційної школи парадоксом”, дослідниця вважає за необхідне переосмислення характеру праці вчителя, спрямування педагога як до широкого використання ігрових ситуацій у роботі з учнями, так і до вияву власної ігрової здатності, імпровізації [114, с. 76].

*6. Гра, характеризуючись дієвістю та активністю, забезпечує реалізацію провідної потреби сучасної дитини – діяти, впливати на певні ситуації, змінювати навколишній світ відповідно до своїх вимог та бажань. Задовольняючи вроджені потреби людини, зокрема прагнення до іншого буття та перевтілення, до ризику й розрядки, гармонії й ритму, отримання задоволення, досягнення переваги в чомусь, гра є випробуваним знаряддям перетворення як*



власної особистості, так і зовнішніх соціальних обставин. Саме “через гру дитина вчиться управляти подіями, бути компетентною, озброєною в широкому смислі слова не тільки на сценічному майданчику, але і в житті” [489, с. 79].

З’ясувавши головні аспекти впливу гри на розвиток особистості (інтелектуальний, моральний, соціальний розвиток) та на характер взаємин між особистістю та соціальним оточенням, можемо стверджувати, що театральна гра як вид організованої гри має значний потенціал для формування соціальної компетентності підлітків і старшокласників.

*Театральна група (колектив) як педагогічно створене соціальне середовище,  
модель сприятливого соціуму*

Театральна діяльність школярів здійснюється через міжособистісну взаємодію в соціальній групі, яка за цілеспрямованого педагогічного керівництва стає дієвим колективом, тим соціальним мікросередовищем, де дитина, з одного боку, проходить життєву школу, набуває навичок ефективної соціальної взаємодії, а з іншого – знаходить комфортне місце для самореалізації, душевної гармонії, відпочинку. На роль соціальної групи, насамперед референтної, у формуванні особистості, завдяки залученню її до міжособистісного спілкування в групі та цікавої спільної діяльності, вказує більшість соціальних психологів та педагогів (О. Асмолов, Дж. Мід, А. Макаренко, А. Мудрик, В. Сухомлинський та ін.).

О. Асмолов, зокрема, стверджує, що людина лише тоді стає особистістю, коли за допомогою соціальних груп включається в потік “діяльностей”. “Спільна діяльність і є той «діамант», який, зазвичай, абсолютно цього не усвідомлюючи, перевертає людина, щоб побачити «душі» предметів і віднайти свою власну «душу»“ [24, с. 200]. Вплив спільної діяльності, на думку О. Асмолова, приводить до педагогічно важливих наслідків: вона породжує, творить міжособистісні взаємини її учасників; вона є засобом, знаряддям, завдяки яким можуть бути перетворені міжособистісні взаємини; процес реалізації міжособистісних взаємин у ході спільної діяльності є рушійною силою розвитку соціальної групи [24, с. 328].

До важливих результатів соціально-психологічного впливу групи дослідники відносять також соціальну фасилітацію, синергію, соціальну атракцію, афіліацію, рефлексію тощо [340]. Цінним є науковий висновок про те, що, досягаючи вищого рівня розвитку, група стає колективом – групою людей, яка здійснює спільну діяльність і досягає кінцевого результату на засадах гармонізації індивідуальних, групових та суспільних цілей, інтересів і цінностей [340, с. 214–215]. Відчутну позитивну дію колективу на індивіда відзначає В. Москаленко, зазначаючи, що “колективі формується певний тип міжособистісних відносин, для яких є характерним: висока згуртованість, колективістське самовизначення – на противагу конформності, нонконформності” [294, с. 587].

Переконані, що театральний колектив, який будується шляхом залучення дітей до привабливого виду діяльності та значущого характеру спілкування, має високого рівня здатність для реалізації позитивного потенціалу групи. Створення будь-якого, навіть невеликого театального дійства, потребує колективної праці, яка є неможливою без належної поваги один до одного, почуттів відповідальності, толерантності. Діяльність у театральних колективах уможливорює творчу самореалізацію підлітків, розвиток відчуття значущості своєї особистості, підвищення самооцінки. Вона забезпечує необхідне для цього віку спілкування з ровесниками, захищаючи школярів від впливів асоціальних груп, а почуття свободи, розкутості, пошуку творчих знахідок у процесі спільної ігрової діяльності робить спілкування підлітків і старшокласників особливо значущим і привабливим, створюючи своєрідний комфортний, душевний прихисток, якого вкрай потребують сучасні діти.

У театально-ігровій діяльності виокремлюємо два види спілкування дітей – сценічне та позасценічне. Сценічне спілкування реалізується під час підготовки та показу театральних дійств, передбачаючи стійку увагу юного виконавця до товаришів по грі, розуміння логіки їхніх дій, що сприяє кращому пізнанню дитиною своїх ровесників, зацікавленню ними як особистостями, суттєво розвиває здібності дітей до діалогічної взаємодії. Одним із джерел створення атмосфери доброзичливості, товаришкості у процесі театально-ігрової

діяльності є “випромінювання” і “сприйняття” променів (С. Гіппіус під ними розуміє мікроміміку, дрібні виразні рухи, передовсім ті, що зумовлюють вираз очей) [105, с. 281–285]. Такі “випромінювання” породжують явище взаємного заряджання, сприяючи виникненню в юних акторів почуттів приязні, дружби і водночас блокуючи вияви егоїзму та байдужості.

Для колективу значний зміцнювальний потенціал має спілкування позасценічне – відзначення днів іменинника, організація вечорів відпочинку, спільні заходи з батьками, діалог із глядачами. Усе це сприяє зближенню дітей між собою, дітей з педагогами, батьками, а також розвиткові дитячої самостійності, відповідальності, культури міжособистісних взаємин.

Слід визнати, що театральний колектив є вагомим засобом соціального навчання і морального зростання учнів, адже, як наголошує В. Вартанова, у процесі колективної дитячої театральної-ігрової діяльності, в ситуаціях взаємодоповнення відбувається постійна зміна ролевих функцій (лідер, виконавець, провідна роль, другорядна тощо), відшліфовуються прийоми і вміння узгоджувати свої дії, забезпечуючи лад у спільній роботі [74, с. 64].

*Залучення школярів до соціальних цінностей завдяки якісному драматургічному складнику театральної-ігрової постановки*

Вагомий соціально-виховний вплив театру здійснюється завдяки належній якості драматичного матеріалу, на підставі якого організовується театральна робота зі школярами. Драматичні твори різних епох відображують найрізноманітніші аспекти людського життя, що залишаються в цілому незмінними впродовж століть і навіть тисячоліть. Вони порушують питання і прагнуть через діалог із читачем (а в разі постановки п'єси – з глядачем) сприяти вдосконаленню особистості, її взаємодії з людьми, спрямовувати індивідів на покращання життєдіяльності соціуму, піднесення рівня його духовності та людяності. Ознайомлення учнів із драматичними творами, що підтвердили свою художню й соціальну значущість, витримали випробовування часом, постановка актуальних п'єс чи їх уривків, програвання образів дасть змогу дітям глибше пізнати життя, підводитиме їх до роздумів щодо визначення свого місця в

соціальному просторі, прийняття зразків людської поведінки.

Світова та вітчизняна драматургія дає школярам багатий матеріал для вибору тих чи інших соціальних ролей, через які можна досягти найповнішої самореалізації, соціального успіху, утвердитися і, водночас, стати корисним суспільству та найближчому оточенню. Вкрай важливим є формування в сучасних дітей та молоді ідеалів (наше дослідження виявило, що більшість старшокласників заперечують у себе їх наявність). І цьому має посприяти залучення школярів до мистецтва театру, адже, на думку Г. Бояджиєва, саме передовий, гуманістичний театр у всі часи утверджував позитивний ідеал [57, с. 3]. Доволі зримо це виявив театр Давньої Греції, який формував ідеали громадянської доблесті, вершинного патріотизму. Спектаклі грецького театру були “думою про життя”, зображенням могутніх характерів, спрямованих на утвердження ідей, глибокої моралі [57, с. 17].

Чудові взірці людяності, вірності, героїзму, відповідальності, гідності містять твори В. Шекспіра, Лопе де Веги, Ж.-Б. Мольєра, Ф. Шиллера, О. Пушкіна, Т. Шевченка, І. Карпенка-Карого, І. Кочерги та інших митців, звернення до творчості яких розкриє перед дітьми яскраву палітру людського життя.

Значний емоційний та соціально-пізнавальний багаж закладено в матеріалах про історію театру, зокрема про діяльність видатних акторів, режисерів (М. Заньковецької, П. Саксаганського, Леся Курбаса, К. Станіславського та ін.).

Видатний режисер В. Немирович-Данченко наголошував, що драматичний твір допомагає людині краще пізнати життєвий світ, адже автор-драматург синтезує життя, тобто вибудовує розрізнені й випадкові його риси в певні образи, даючи глядачеві можливість краще пізнати реальну картину життя, осмислити, пережити різні життєві колізії, дійти певних висновків. На думку режисера, театр дає глядачеві змогу сприйняти від життя ті самі враження, які отримав від нього автор, і сприйняти їх так, щоб у душі глядача повторилася зміна таких само переживань, через які пройшла душа автора [308, с. 376].

Переконані, що театральна-ігрова діяльність школярів, побудована на ґрунті художньо-образного, соціально-ціннісного драматургічного матеріалу, розширить

розуміння дітьми складності та краси людського життя, спонукатиме їх до збагачення власного життя вчинками та діями високої духовно-моральної спрямованості, сприяючи цим утвердженню соціальної гармонії та порядку.

*Організаційно-методична система підготовки театральних постановок у формуванні соціально компетентної особистості*

Театрально-ігрова діяльність спрямована на отримання кінцевого продукту – спектаклю, театралізованого дійства. Організація роботи учнів під час підготовки спектаклю та методи, що застосовуються для навчання дітей акторської гри, створення сценічного образу, є важливим засобом у всебічному і зокрема соціальному розвитку школярів.

Для виховання в учнів соціально важливих якостей широкі можливості надає підготовка театрального спектаклю. Істотним етапом підготовки є “застільний”, на якому юні актори ознайомлюються із п’єсою, обмінюються думками та враженнями, а педагог-керівник з’ясовує, як вони зрозуміли думки автора, його наміри, сюжет п’єси, зміст, ідею, пропоновані обставини. У цей час важливо спонукати дітей до творчих пошуків, які поглиблюють їхні знання про письменника, епоху, а також до відвідування виставок, бібліотек, ознайомлення з цікавими сторінками життя письменника, репродукціями, світлинами. Це розширюватиме кругозір школярів, розвиватиме їхню уяву, фантазію, полегшуватиме роботу над образами майбутньої вистави. “Застільний” період сприяє розвитку в учнів умінь проектувати, передбачати різні життєві ситуації.

Головний етап роботи над підготовкою спектаклю – репетиційний. Весь репетиційний процес спрямований на створення образів як окремих дійових осіб, так і вистави загалом, передбачаючи навчання дітей елементів театральної гри, спілкування на сцені. Ця робота потребує від юних акторів великих психічних, розумових, фізичних зусиль, вкрай необхідних для життя в сучасному конкурентному соціумі. На думку С. Гіппіуса, дія на сцені і дія в реальному житті багато в чому подібні, адже у них однакова природа, вони проходять за одними й тими самими законами, і, будучи результатом відображення дійсності, є діями логічними, продуктивними [105, с. 251]. Ось чому опанування логіки сценічної дії

допомагає людині здійснити відповідну дію в реальному соціумі. Це стосується насамперед усвідомлення сутності пропонованих обставин (час, місце дії, все, що відомо про героя: його характер, ставлення до життя, товаришів, його минуле тощо, тобто те, що пропонується автором п'єси). Актор має виробити в себе вміння належно сприймати і оцінювати пропоновані обставини, миттєво відгукуватися на все, що пропонується йому на сцені, адже без орієнтування, без оцінювання пропонованих обставин не може бути доцільності дії, а отже, вона не буде справжньою [324, с. 58–59].

У роботі над роллю помітне місце посідають такі поняття, як “надзавдання” (те, в ім'я чого діє герой у п'єсі, про що він мріє, чого більше всього бажає) та “наскрізна дія” (головна лінія вчинків героя), які визначають спрямованість усіх вчинків виконавця на сцені. Юні актори в процесі створення образу, віднаходячи логіку дій персонажа, виробляють навички дедалі глибшого пізнання сутності вчинків людей, їхньої мотивації, чіткішого усвідомлення власних життєвих намірів, тобто здійснюється визначення ними сценічного “над-надзавдання”, пов'язаного з удосконаленням власної особистості [408, с. 129]. Цінним є спілкування (мисленнєве) юного актора із позитивним персонажем, адже під час такого спілкування здійснюється ідентифікація дитини з героєм п'єси, найчастіше на неусвідомлюваному рівні, включаються механізми самозміни та співтворчості [50]. Творення і народження образу – також велика школа розвитку естетичних потреб, смаків та ідеалів, утвердження цінності краси в усіх сферах життєдіяльності.

Робота над зовнішністю створюваного образу (обличчя, фігура, хода, костюм, жести), сприяючи розкриттю його внутрішнього світу, вчить юних акторів вдивлятися в людей, які їх оточують, з якими вони зустрічаються на вулиці, яких бачили в спектаклях чи кінофільмах, на картинах, світлинах, про яких читали в книжках. Така психологічна робота школярів сприятиме збагаченню їхнього життєвого досвіду, розвитку навичок соціального інтелекту та соціальної перцепції.

Одним із важливих моментів підготовки актора є виконання комплексу

вправ, які в системі К. Станіславського отримали назву “туалет актора” або “акторський тренінг”. Учень К. Станіславського С. Гіппіус стверджує, що акторський тренінг виконує два основні завдання: удосконалює пластичність нервової системи і дає можливість усвідомлено відтворювати роботу механізмів життєвої дії – механізму сприйняття і реакції, механізмів переключення тощо; допомагає відшліфувати, зробити гнучким і яскравим психофізичний “інструмент” учня, розкрити всі його природні можливості й піддати їх планомірній обробці, розширити “коефіцієнт корисної дії” всіх наявних необхідних можливостей, приглушити й ліквідувати непотрібні і, насамкінець, утворити, якщо є змога, ті, котрих ще немає [105, с. 50]. Акторський тренінг дисциплінує учасників театральної діяльності, формує їхні вольові якості, наполегливість, здатність досягати мети. Наприклад, вправи на розвиток уваги допомагають учням вдумливо, цілеспрямовано спостерігати за людьми, життєвими ситуаціями та подіями, розвивати вміння сприймати мову спілкування (як вербальну, так і невербальну), адекватно реагувати на людські вчинки. Вправи на розвиток уяви сприяють формуванню вмінь проектувати життєві ситуації, уявляти варіанти розвитку подій, здійснювати мислений пошук найоптимальніших рішень. Вправи на м’язове розслаблення створюють відчуття свободи, впевненості, розкутості, що є дуже важливим для повноцінного спілкування.

Розвиток соціальних умінь і навичок здійснюється також під час виконання етюдів, що є складнішими за вправи, адже передбачають взаємодію з партнером, оволодіння вмінням належного сценічного спілкування. Робота над етюдами, насамперед тими, що стосуються висвітлення життєво важливих для школярів проблем, суттєво вдосконалює їхні навички спілкування та реагування, змушує дітей швидко здійснювати вибір варіантів своїх дій, сприяючи зростанню їхньої соціальної мобільності та креативності.

Розвиткові окремих складників соціальної компетентності сприяє робота з учнями над таким елементом театрального дійства, як мізансцена (найкраще (вигідне) сценічне розміщення дійових осіб, що передає їхній стан, розкриває

прихований внутрішній світ) [297]. Створення певної мізансцени залежить передусім від осмислення учасниками вистави конкретного епізоду, їхньої взаємодії з партнерами та оцінки обставин. Мізансценічна творчість, будучи пошуком спільним, колективним, і педагога (режисера), і юних акторів, сприяє поліпшенню міжособистісного спілкування дітей та їхнього орієнтування в реальному житті, наприклад, у визначенні адекватної комунікативної дистанції тощо.

Соціально вагомим складником театральної самодіяльності школярів є показ спектаклю перед глядацькою аудиторією. Він не тільки демонструє виконавські вміння юних акторів, а й висвітлює реальний вплив на них театральної самодіяльності, наближеність чи віддаленість від них ідей та образів постановки, міру набуття дітьми вольових якостей, впевненості, вміння володіти собою перед глядачами. Спектаклі, в яких грають діти, ми розглядаємо як своєрідну суспільну діяльність школярів, яка, пропагуючи соціально значущі цінності та ідеали, сприяє удосконаленню соціальних взаємин.

Необхідною під час підготовки спектаклів є робота над сценічною мовою, вона розширює лексичний запас учнів, покращує вимову, допомагає в оволодінні логікою мовлення та в осмисленні тексту. Поряд із цим розвиваються увага, дисциплінованість, витримка та інші риси, необхідні для гармонійної життєдіяльності в колективі. Відомий український режисер В. Неллі загострив увагу на значенні слова в театральній виставі: “Не може бути сумнівів у тому, що в складному і багатоплановому мистецтві театру слову належить вирішальне значення”. Він також зазначав, що неохайне, невиразне мовлення призводить до спотворення провідної думки п’єси, до незрозумілих характеристик дійових осіб, до болісного напруження глядачів, і в цьому разі не може йтися про мистецтво, естетичну насолоду, музику мови, високе призначення і покликання театру [307, с. 91–92].

Невиразне, нечітке мовлення є, на наш погляд, значною перешкодою і для повноцінної соціальної комунікації. Водночас робота над мовленням юних акторів збагачує їхній лексичний запас та поліпшує вимову, підвищуючи рівень



позитивного сприйняття дітей навколишніми людьми, а отже, і рівень усвідомлення учнями своєї значущості, гідності, що, своєю чергою, стимулює розвиток у них рис асертивності (впевненості), наполегливості.

Велике значення в учнівській театральній самодіяльності має підготовка костюмів, декорацій, реквізиту. Залучення школярів до художньо-технічної праці сприяє розвитку працелюбності, трудових умінь, навичок, дисциплінованості, наполегливості, витримки, організованості.

*Посилення емоційного сприйняття соціальної реальності завдяки комплексу різних видів мистецтва*

Театральне мистецтво є синтетичне, оскільки воно поєднує різні види мистецтв – образотворче, музичне, хореографічне тощо. Таке поєднання покликане підсилити емоційне сприйняття як акторами, так і глядачами головних ідей та думок спектаклю, сприяти народженню повноцінного, з погляду художньої образності та психологічної дієвості, сценічного твору. Всі названі вище засоби театрального мистецтва також розвивають емоційність внутрішнього світу особистості, проте застосування комплексу мистецтв сприяє діяльнішому тренуванню почуттів, адже, як вважають дослідники, без занурення у різні види мистецтва почуття “ніби іржавіють”. І тоді емоційно глуха людина розучується співчувати й співпереживати, чим серйозно ускладнює власне життя в колективі, позбавляючи себе природного людського щастя [416, с. 260]. Мистецький синтез у театральних діях розвиває естетичні почуття, насичуючи душу позитивними емоціями, приводячи їх до певного порядку, гармонії, спрямовуючи зусилля людини до утвердження краси і в соціальних взаєминах. Цінною є думка, що краса випрямляє людину, організовує повноту життєсприймання і завдяки цьому є здатною впливати на самі засади формування світовідчуття, гармонізувати світогляд [416, с. 247].

Слід також зазначити, що спроможність дитини до належної соціальної перцепції, соціального орієнтування детермінована розвиненістю органів чуття, через які відбувається освоєння нею життєвого світу. Залучення дітей до театральних дійств, які поєднують як драматургічні та театральні-ігрові, так і

музичні, танцювальні й інші елементи, удосконалюватиме їхню сенсорну систему, сприяючи глибшому, тоншому сприйняттю дітьми навколишнього соціального та природного життя.

На підставі викладеного вище можна констатувати значні можливості засобів театральної самодіяльної творчості в соціальному розвитку школярів і в досягненні його якісного рівня – соціальної компетентності. У цьому зв'язку підтримуємо висловлювання театального педагога В. Розентуллера про значущість організації самодіяльного театру в школі. Він стверджує, що немає іншого, крім театру, мистецтва, яке настільки сильно потребувало б соціальних здібностей, соціального чуття, розвивало їх, адже будь-яка постановка можлива лише за наявності єдиного ансамблю виконавців, що поєднані довірою, терпінням, добротою. Педагог переконаний, що лише “в такий спосіб може бути розвинуте справжнє соціальне почуття, що ґрунтується на реальному зацікавленні іншою людиною” [448, с. 8].

Естетико-педагогічні інструменти театального мистецтва активізують *механізми соціалізації*, а отже, й соціальної компетентності. Під механізмами соціалізації розуміємо систему впливів, що забезпечують процес (рух) соціального становлення особистості. Спираючись на класифікацію механізмів соціалізації, розроблену А. Мудриком, який поєднує їх у 2 групи (1 група – соціально-психологічні та психологічні; 2 – соціально-педагогічні) [299, с. 12 – 14], зробимо спробу обґрунтувати потенціал театального мистецтва стосовно його здатності активізувати механізми соціалізації (соціальної компетентності).

#### *Психологічні та соціально-психологічні механізми*

Насамперед схарактеризуємо основні психологічні та соціально-психологічні механізми, адже вони формують внутрішній світ особистості, її мотиваційні структури. Це такі механізми, як наслідування (спрямованість дії на певний зразок), ідентифікація (процес ототожнення людиною себе з іншою людиною, групою), рефлексія (внутрішній діалог) [299, с. 12]. До них також відносять інтеріоризацію (процес формування внутрішніх структур психіки через засвоєння структур зовнішньої соціальної діяльності), екстеріоризацію (процес породження

зовнішніх дій, висловлювань тощо внаслідок перетворення низки внутрішніх структур, сформованих на основі інтеріоризації зовнішньої соціальної діяльності людини) [340, с. 417; 340, с. 455–456; 294, с. 208].

Вважаємо, що школярі в театральній-ігровій діяльності, завдяки названим механізмам, удосконалюють власний внутрішній світ та взаємодію з іншими людьми, що підтвердимо прикладами.

*Наслідування* – через тісне спілкування як із товаришами по театральному колективу (групі), так і з героями театральних постановок (емоційно-мисленнєве), учень починає наслідувати, здебільшого не зовсім усвідомлено, ті чи інші елементи поведінки, передусім зовнішнього вияву, театральних персонажів та партнерів по спілкуванню в театральній групі.

*Ідентифікація* – один із найпотужніших психологічних механізмів, що може бути запущений через театральні-ігрові методи та прийоми. Проникнення у глибини життєвих доль героїв, їх аналіз, порівняння із собою, зі своїми вчинками дає можливість орієнтуватися на кращі, бажані, з погляду дитини, риси героїв театральних постановок та спрямовувати свої зусилля на їх засвоєння, реалізацію у власній поведінці.

*Рефлексія* – у театральній-ігровому та реальному спілкуванні з учасниками театральних постановок і педагогами у школярів виробляються навички та вміння для глибшого самопізнання й самооцінки, та, відповідно, чіткішого визначення власних сил, здібностей, бажань, життєвих цілей.

*Інтеріоризація* – через емоційно-почуттєвий багаж театральній-ігровій діяльності та морально насиченого спілкування в театральній групі відбувається збагачення внутрішнього світу школярів, засвоєння соціальних цінностей, формування у них таких соціально-психологічних утворень, як атракція, афіліація.

*Екстеріоризація* – у процесі театральній-ігровій діяльності постає можливість перевірки засвоєних життєвих цінностей, ідеалів, розвитку необхідних рис соціально компетентної особистості (наполегливості, впевненості, самостійності тощо).

Вплив театрального мистецтва на становлення соціальної компетентності школярів через психологічні та соціально-психологічні механізми відобразимо в табл. 2.2.

Таблиця 2.2

**Психологічні та соціально-психологічні механізми впливу театрального мистецтва на становлення соціальної компетентності школярів**

<b>Механізм</b>	<b>Результат впливу на школяра</b>	<b>Компонент соціальної компетентності</b>
Наслідування	Засвоєння рис поведінки та характеру театральних героїв (переважно на неусвідомленому рівні)	Комунікативний (розвиток мови, невербального спілкування)
Ідентифікація	Усвідомлене сприйняття та оцінка соціальних ролей, засвоєння бажаних рис героїв спектаклів, товаришів по театральній групі	Статусно-рольовий (розуміння соціальної ролі та рольового сценарію, визначення бажаного для себе соціального статусу); ціннісно-диспозиційний (формування ідеалів)
Рефлексія	Формування самооцінки на підставі порівняння власної поведінки з поведінкою героїв п'єс, товаришів	Ціннісно-диспозиційний (формування потреб, інтересів, цінностей)
Інтеріоризація	Формування внутрішнього світу (афіліація, атракція, засвоєння цінностей) через дію емоційно-почуттєвих чинників театральної ігрової діяльності	Комунікативний (здатність до роботи у групі); ціннісно-диспозиційний (становлення ідеалів та переконань); статусно-рольовий (сприйняття та засвоєння соціальних ролей)
Екстеріоризація	Здатність до реалізації засвоєних цінностей, ролей, норм соціальної взаємодії, розвиток рис асертивності, самопрезентативності через підготовку спектаклів і виступи	Статусно-рольовий (вияв рольової поведінки, досягнення бажаного статусу); ціннісно-диспозиційний, комунікативний (вирішення соціальних проблем та ситуацій)

*Соціально-педагогічні механізми*

На нашу думку, організація театральних ігрових занять школярів, залучення їх до різноманітних видів театральної творчості істотно посилюють дію соціально-педагогічних механізмів соціалізації.

До цих механізмів відносять:

- традиційний (засвоєння дитиною норм, еталонів поведінки, поглядів, що є характерними для її родини та найближчого оточення);
- інституційний (накопичення особистістю досвіду через взаємодію з інститутами суспільства і різними організаціями);
- стилізований (вплив на людину певної субкультури, з якою вона пов'язана);

– міжособистісний (вплив на школяра тих особистостей, які суб'єктивно є для неї значущими) [299, с. 13–14].

Залучення учнів до театральної-ігрової творчості дає можливість посилювати дію зазначених соціально-педагогічних механізмів, удосконалюючи соціальну ситуацію становлення особистості школяра. Це може виявитися в певних позитивних результатах, на чому зупинимося нижче.

*Традиційний механізм* – співпраця педагогів в організації театральної-ігрової діяльності з батьками, родиною, залучення їх до роботи театральних груп сприяє посиленню дії цінностей, як тих, що закладені в сім'ї, так і тих, що покладені в основу спектаклів та організації театральної групи.

*Інституційний механізм* – через організацію театральної-ігрової діяльності на школярів посилюється вплив інститутів виховання – школи, центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, позашкільних закладів, корекційно-реабілітаційних центрів, які взаємно узгоджують свою діяльність стосовно розв'язання певних проблем та реалізації проектів (зокрема й театральних педагогічних).

*Стилізований механізм* – театральний колектив є для учня референтною групою (за умови педагогічно виваженого керівництва), місцем соціально-психологічного захисту та підтримки, місцем самореалізації, самоствердження, досягнення соціального успіху та статусності, розвитку соціальної творчості. Театральна-ігрова творчість може стати певним видом підлітково-молодіжної субкультури, яка доволі відчутно спрямовує особистість сучасної молоді людини.

*Міжособистісний механізм* – у процесі театральної-ігрової діяльності школярі перебувають під соціально-психологічною дією значущих героїв п'єс, керівників, товаришів, насамперед товаришів-лідерів, що сприяє особистісному розвитку дітей, формуванню їхніх ідеалів, орієнтації на певні зразки поведінки тощо.

Вплив театрального мистецтва на становлення соціальної компетентності школярів через соціально-педагогічні механізми стисло відображено в табл. 2.3.

Таблиця 2.3

**Соціально-педагогічні механізми впливу театрального мистецтва на становлення соціальної компетентності школярів**

<b>Механізм</b>	<b>Результат впливу на школяра</b>	<b>Компонент соціальної компетентності</b>
Традиційний	Поліпшення взаємин батьків і дітей	Ціннісно-диспозиційний, статусно-рольовий (засвоєння цінностей сім'ї, сімейних ролей)
Інституційний	Засвоєння норм, цінностей, ідеалів рідного народу, суспільства, що здійснюється завдяки суспільно значущому змісту театральних постановок, суб'єкт-суб'єктній взаємодії педагогів та школярів	Ціннісно-диспозиційний, статусно-рольовий (засвоєння суспільно значущих цінностей, сукупності соціальних ролей)
Стилізований	Засвоєння норм, цінностей, розвиток потреб, мовленнєвої культури, вмінь міжособистісного спілкування під впливом референтної групи (театрального колективу)	Статусно-рольовий (засвоєння ролей друга, лідера та ін.); ціннісно-диспозиційний (засвоєння цінностей підлітково-молодіжної групи); комунікативний (розвиток та перевірка дієвості комунікативних умінь та навичок)
Міжособистісний	Вплив привабливих образів героїв театральних вистав, педагогів-керівників, друзів	Статусно-рольовий (орієнтація на рольову поведінку значущої особистості); ціннісно-диспозиційний (сприйняття як зразка ідеалів значущої особи); комунікативний (орієнтація на мовну культуру, поведінкові тактики значущої особистості)

Отже, естетико-педагогічні інструменти та механізми самодіяльного театрального мистецтва посилюють формування різних сторін соціальної компетентності школярів: багатство драматичних образів, розкриваючи різні сторони соціального життя, вводить учнів у коло багатьох соціальних ролей, сприяє усвідомленню ними важливих соціальних цінностей; театральна-ігрова діяльність створює умови для поглибленої комунікативної практики дітей; використання в роботі зі школярами елементів акторського тренінгу допомагає розвитку в них соціально-орієнтаційних, волевих якостей; умовна ігрова реальність театрального дійства забезпечує набуття життєво важливих навичок взаємодії у безпечніших умовах, ніж у реальному житті. Ці та багато інших

можливостей самодіяльного театру вказують на доцільність його широкого використання у навчально-виховному процесі школи з метою формування соціальної компетентності підлітків і старшокласників як якісного ступеня їхньої соціалізації.

Водночас слід наголосити на тому, що визначені естетико-педагогічні інструменти та механізми театрального мистецтва будуть дієвими за умови методично грамотного педагогічного керування, врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, рівня їхнього соціального розвитку, соціальних чинників впливу тощо. Дієвість механізмів посилюється атмосферою театральної ігрової творчості, нестандартності, свободи, комфортності для самовияву. Слід підтримати думку О. Лапіної, що дитинство і юність мають потребу не тільки і не стільки в моделі театру, скільки в моделі світу і життя, в “параметрах” якої молода людина здатна щонайповніше усвідомлювати і перевіряти себе як особистість. Поєднання таких тонких і досить складних явищ, як театр і дитинство, вимагає їх гармонії, а це стає можливим за умови побудови з дітьми не “театру” і не “колективу”, а способу життя, моделі світу [245].

### **2.3. Соціально-терапевтичні можливості театрального мистецтва у запобіганні соціальній дезадаптації учнів основної і старшої школи**

Взаємодія індивідів у сучасному техногенно-психогенному соціумі є доволі напруженою і може призвести до серйозних соціальних і психічних відхилень у значної частини людей. Це зумовлює необхідність активнішого звернення до можливостей соціальної (яка ґрунтується на психологічній) терапії, що стане знаряддям як запобігання соціальним хворобам, які є виявом соціальної некомпетентності індивідів, так і їх лікування. Соціальну терапію тлумачать як сукупність заходів, процедур, дій, спрямованих на допомогу індивідам та групам, що мають проблеми в соціальному функціонуванні [456, с. 50–52]. Соціальна терапія передусім відображається в організації групової діяльності, де кожному члену групи забезпечуються можливості для самовираження, підтримки, успіху. Соціально-терапевтична допомога полягає також у врегулюванні почуттів

особистості, її думок, поглядів, у захисті її від обставин, що породжують тривожність, агресивність, пригніченість, психологічний дискомфорт тощо.

Наголошуючи на універсальності соціально-терапевтичних засобів у сучасному соціумі, П. Бергер і Т. Лукман стверджують, що оскільки “будь-яке суспільство стикається з небезпекою індивідуальної девіації, терапія в тій чи іншій формі може вважатися глобальним соціальним феноменом” [39, с. 184].

Соціальна терапія дедалі активніше застосовується в діяльності працівників соціальної та освітньої сфер, які поєднанням соціально-педагогічних засобів і методів з елементами психотерапії підтримують соціальне буття людини з усіма її переживаннями, проблемами, труднощами. З погляду Л. Кузнецової, “грамотно організований і проведений процес соціальної терапії дає змогу не тільки подолати соціальні чи особисті труднощі людини, що виникли, а й гармонізувати систему її взаємин з іншими людьми, соціальним і природним середовищем існування” [235, с. 27].

Використання соціально-терапевтичних методів та прийомів є доцільним у роботі з сучасними дітьми, адже у значної частини їх спостерігаються ознаки (різного ступеня вираження) соціальної дезадаптації, виявляючись у девіантній поведінці, страхах перед соціальним оточенням, асоціальності, “втєчі” у віртуальний світ тощо.

Серед засобів соціальної терапії важливе місце належить мистецтву, призначення якого полягає не тільки в тому, щоб служити проповіддю, наставляти на праведний шлях, пробуджувати дух відданості якійсь ідеї, а й бути сповіддю, звільненням від духовного тягаря, полегшенням для душі, емоційною розрядкою, почуттєвою насолодою тощо [388, с. 130].

Цікаву характеристику мистецтву дає Л. Сморж, визначаючи його своєрідним “психотерапевтичним дзеркалом”, в якому “хворі” люди впізнають себе і свої “хвороби”, знаходять шляхи зцілення, отримують взірці поведінки в певних ситуаціях [415, с. 295].

Пояснюючи психотерапевтичний вплив мистецтва, Л. Виготський наводить думку Ч. Шеррінгтона (британський вчений в галузі фізіології і нейробіології,



лауреат Нобелівської премії 1932 р.), котрий порівнював нервову систему людини з воронкою, що повернена широким отвором до навколишнього світу і вузьким – до людської діяльності. Світ вливається в людину через широкий отвір воронки тисячами покликів, подразнень, які реалізуються, мізерною часткою, та немовби витікають назовні через вузький отвір. А та частина життя і людської поведінки, що не пройшла через цей вузький отвір, повинна бути в той чи інший спосіб пережитою. Організм необхідно привести до певної рівноваги із середовищем, досягти певного балансу, подібно тому, як це робиться відкриттям клапана в котлі, в якому пара переважає опір його тіла. На думку Л. Виготського, засобом “для такого вибухового урівноваження із середовищем у критичних точках нашої поведінки” є мистецтво [90, с. 311].

На широкі відновлювальні (реабілітаційні) можливості інформаційної системи творів мистецтва, що є важливим засобом соціально-педагогічної діяльності, вказує Г. Локарева [259].

Мистецтво створює умови для так званої замісної поведінки (тобто поведінки через створення художніх образів), про яку в праці “Мистецтво як терапія” пише Р. Арнхейм, вказуючи на її істотну терапевтичну дію, яка, проте, незаслужено ігнорується людьми. Це ігнорування Р. Арнхейм пояснює тим, що в людському світі визнається лише один вид реальності, тобто фізична реальність, проте, на його думку, люди є істотами більше психічними, ніж фізичними [22, с. 275].

“Замісна” поведінка з її могутнім психотерапевтичним потенціалом стає можливою завдяки залученню людини до театральності мистецтва, що ґрунтується на театральності – механізмові соціокультури, який дає можливість вибудувати “іншу” реальність, “програти” її в різних варіантах, тобто немовби “заміщуючи” її, а також виробити нові моделі соціальної поведінки людей та апробувати їх в безпечному ігровому варіанті, витіснити на периферію свідомості негативні (фатальні, суїцидні) емоції [15, с. 7].

Театральність є одним із суттєвих виявів буття людини, на чому наголошував ще на початку ХХ ст. відомий російський режисер М. Єврейнов, переконуючи, що звуження поля реалізації театральності призводить до багатьох

поведінкових девіацій, нудьги [145, с. 48]. На його думку, в людях живе могутній інстинкт театральності і “витравлення цього інстинкту із народного організму рівнозначно ... фізичному оскопленню” [145, с. 53]. Улюбленим героєм М. Євреїнова стає Людина граюча, що перетворює себе і світ [404, с. 60]. Його погляди щодо використання театру називають своєрідною театротерапією [166]. Твердженням, що театр пробуджує в людей бажання до перетворення, М. Євреїнов підводить нас до сприйняття театрального мистецтва як вагомого способу оздоровлення соціуму, переборення дисгармонії міжособистісних взаємин.

Як зазначається у психологічних працях [13; 193; 200; 250; 293], люди є природженими акторами, оскільки наявність здатності грати ролі інших людей допомагає краще пристосуватися до навколишнього світу.

Антропологи, досліджуючи давні людські культури, з'ясували, що рольові ігри значно полегшували природне та соціальне буття людини, допомагали їй вижити у складній взаємодії з природою та людським світом, адже знижували почуття невпевненості, страху перед навколишнім світом, вселяли надію, сприяли формуванню власного “Я”, удосконалювали взаємини між людьми [195, с. 15].

Доцільно взяти до уваги міркування Ю. Клименка, який тлумачить театральний процес як естетизовану практичну психологію та наголошує, що театр із часу свого зародження (від часів театру Діоніса) був поставлений на службу психічному здоров'ю людини. Театр, на його думку, був інститутом психологічної практики, що забезпечував оздоровлення, корекцію психіки індивідів, а це зумовлює необхідність його використання і в нинішній період для соціально-психологічної підтримки особистості [200].

Про вагомий терапевтичний вплив через залучення індивідів до театральних дійств пише І. Лопаткова, пояснюючи це, зокрема, тим, що “драматургічний матеріал можна розглядати як сукупність життєвих умов та обставин” [262, с. 12].

На значенні театрального мистецтва для соціального та психічного здоров'я сучасних людей наголошує Є. Гашкова, стверджуючи, що театр повинен врятувати людину, яка втратила свою сутність під тиском цивілізації [99, с. 90].

У зарубіжній соціальній науці профілактично-терапевтичний потенціал театрального мистецтва висвітлюється у працях П. Келлермана, Д. Кіппера, Г. Лейтц та інших дослідників, що сфокусовані, передусім, на розвиткові ідей психо- та соціодрами Я. Морено як трансформаційного різновиду театру [193; 195; 250; 573; 592]. П. Келлерман, зокрема, вказує на здатність рольової гри розвивати в індивіда більшу гнучкість, функціональність, активність і зауважує, що хоча активність в театральному дійстві не є “реальною”, проте вона викликає реальні відчуття та “стає ... хитрою зброєю, що дає змогу добути достовірний матеріал обхідним шляхом” [193, с. 151].

Одним із найсильніших терапевтичних механізмів впливу театрального мистецтва на людину є катарсис, “очищення і облагородження почуттів”, вивчення сутності якого розпочинається з праць Аристотеля. Катарсис належить до того вираження емоцій, коли щось стримуване, що має природну тенденцію виходити назовні, нарешті вивільнюється. На думку Г. Лейтц, “катарсис – це потрясіння і прорив застиглих почуттів” [250, с. 256].

Ідею катарсису розвинув Я. Морено в чотирьох напрямках – соматичному, психічному, індивідуальному та груповому, що відкривало можливості широкого його використання в практичній терапії [293, с. 33]. Він надавав катарсису величезного значення в лікуванні соціальних неврозів [293, с. 242]. На відміну від Аристотеля, який мав на увазі катарсис глядача, Я. Морено робить акцент на катарсисі учасників психодраматичного дійства, наголошуючи, що “катарсис переміщується із зали на сцену” [293, с. 240]. Сила катарсису, на думку Я. Морено, не лише у вивільненні емоцій, а й у відчутті акторами-виконавцями психодраматичної сесії притоку свіжих сил, у баченні ними нових горизонтів, у їхній здатності (через розігрування драми власного життя) до нового розвитку [293, с. 33].

Переживання катарсису, з психологічного погляду, є доволі важливим у сучасному світі, “у світі здорового глузду” (П. Келлерман), де цінуються стриманість і контроль емоцій, адже таке переживання (яке виникає в процесі театральної гри) сприяє гармонізації внутрішнього світу особистості [193, с. 96].

Як зауважує Т. Полякова, в результаті катарсису відбувається, завдяки включенню індивіда в іншу, більш високу систему цінностей, перетворення негативних емоцій на позитивні, виникає стан внутрішньої впорядкованості та гармонії, забезпечуючи баланс у ставленні до інших людей, до світу загалом, до самого себе [347, с. 48].

Проблему педагогічного використання профілактико-терапевтичного потенціалу театрального мистецтва порушують у своїх працях О. Богданова, Ф. Зайнулліна, І. Масанділова, І. Фузейнікова, К. Чедія та ін. [51; 164; 275; 489; 502]. Вони зосереджують увагу на доцільності застосування різних форм театральної гри в навчально-виховній роботі з підлітками та молоддю з метою профілактики, корекції їхньої соціальної поведінки, а також сприяння їхній повноцінній соціальній адаптації та всебічному соціальному розвитку.

Врахування в сучасній виховній діяльності такої функції театрального мистецтва, як психологічна корекція дітей, вважає необхідним Є. Воропаєв [86, с. 47].

Ф. Зайнулліна робить акцент на тому, що “в теперішній час, час переборення кризових ситуацій, театральне мистецтво є засобом терапії, свого роду психологічною допомогою у вирішенні життєвих проблем для юнаків та дівчат” [164, с. 6]. З погляду дослідниці, завдяки театральній-ігровій можливості побути “іншим” у дітей компенсуються обмеженості реального життєвого світу [164, с. 63].

На розкритті значущості ігрових методів (ігри в образах, ігри, що ґрунтуються на літературних творах, на імпровізованому діалозі) у корекційній роботі з підлітками зосереджує дослідницьку увагу Л. Сайкіна. Вона зазначає, що при розігруванні підлітками ролей різних персонажів створюються найсприятливіші умови для особистісного зростання, змінюючи ставлення учнів до власного “Я” та підвищуючи рівень їхнього самосприйняття [392, с. 82]. Науковець виокремлює п’ять ознак, за якими гру можна віднести до терапевтичного засобу: гра – природна обстановка для самовираження; через гру відбувається символізація страхів та емоцій підлітка; в грі знаходять вияв ті

емоції, які пізніше можна усвідомити, краще зрозуміти і постаратись із ними впоратися; гра допомагає встановлювати гарні стосунки між дитиною і спеціалістом; гра дає можливість дізнатися більше про життя дитини [392, с. 83].

Цікавими є міркування К. Чедії щодо застосування у виховній роботі з підлітками та учнівською молоддю театральної артпсихокорекції, яка передбачає можливість широкої, заснованої на творчості, колективної інтеракції, забезпечуючи протидію не тільки дезадаптованості та девіантності, а й неповноцінній пристосувальній адаптації, що, зазвичай, стимулює споживацтво, кар'єризм, а з ними – інтерперсональну і суспільну деструктивність [502, с. 40].

Вивчаючи механізми терапевтичної дії театального мистецтва, О. Богданова зазначає, що ретельне дослідження характерів персонажів тієї чи іншої п'єси, яких розігрують підлітки в процесі підготовки спектаклю, дає можливість “пропустити через себе” безліч суперечностей, яких сповнена інша особистість, порівняти її із собою і, таким чином, розібратися із суперечностями в собі й навіть позбутися їх. На переконання дослідниці, чим більше “масок” вдається “приміряти” школяреві у процесі театральної діяльності, тим чіткіше він зможе виокремлювати серед них самого себе, своє особистісно неповторне “Я”, а це сприятиме усвідомленню власної самоцінності та спроможності дитини уникати “надягання масок” у реальному житті [51, с. 64]. Акторська маска, на думку О. Богданової, діє як спусковий гачок для частково прихованих чи невідомих сторін особистості підлітка, і в процесі їх пошуку чи розпізнавання за допомогою театральної маски відбувається зміна дитини, визволення чогось того позитивного, що вже було всередині дитини, але не проявлялось, будучи придуленим соціальним середовищем і дитячими комплексами [51, с. 64].

Як бачимо, у психолого-педагогічних працях акцентується увага на важливості використання театального мистецтва з терапевтичною метою, задля гармонізації особистості як із власним внутрішнім світом, так і з соціальним оточенням.

Варто наголосити, що терапевтично-корекційні можливості властиві всім театральним дійствам. Водночас особливе зацікавлення, зокрема щодо їхнього

терапевтичного потенціалу, викликають театральні-психологічні методики психодрами та драмотерапії, використання основних ідей та елементів яких є доцільним, на наш погляд, у соціально-виховній роботі зі школярами.

Психодрама – один із видів психотерапії, запропонований Я. Морено у 20–30-х роках ХХ ст. Від самого початку свого розвитку вона не залишалася в межах лише психотерапевтичного процесу, а претендувала, з погляду П. Горностая, на статус соціокультурного феномену, вбираючи в себе основні властивості театру, здатного до різнобічного відображення життя [120, с. 205]. Психодрама ґрунтується на припущенні, що кожна людина – актор у драмі життя, де кожний життєвий момент – від дитинства і до старості – може бути розіграний знову, але в умовах безпечності та спонтанності. Самодіяльні актори у театрі психодрами грають не готові ролі, а вільно розігрують імпровізацію на тему проблемної, що може мати травмівний відтінок, ситуації. Як стверджує П. Келлерман, психодрама, відображуючи неуспішні в минулому ситуації та взаємини людини, має на меті допомогти їй позбутися “психологічної ноші”, зробити її щасливішою, навчити жити повнішим і плідотворним життям [193, с. 119].

Між психодрамою й театром є, звісно, відмінності. Я. Морено вказував, що психодраматичний процес відрізняється від артистичного за однією, доволі вагомою ознакою – він орієнтований не на якість виконання ролі та її естетичну цінність, а на роботу з особистістю і катарсичними процесами в ній. Проте і в психодрамі терапевтичні та естетичні складники не можуть бути жорстко розділеними [293, с. 244].

Доволі важливим є висновок Г. Лейтц, що психодрама містить театральний, терапевтичний і педагогічний аспекти, та, поєднуючи широкий набір ідей і прийомів, які можуть бути ефективними в найрізноманітніших формах індивідуальної та групової роботи, в сучасний період доволі широко використовується як в інших напрямках психотерапії, так і в навчанні, вихованні, бізнесі, управлінні [250, с. 7; 250, с. 165]. Це підводить нас до усвідомлення значення психодрами в соціальному розвитку школярів, що можна підтвердити думкою І. Фузейнікової: “психодрама є метод, який використовує інсценізацію

власного досвіду через програвання ролей на сцені у спеціально створених умовах, спрямованих на активізацію психічних процесів учасників, даючи змогу людині в процесі дійства накопичувати соціально-естетичний досвід” [489, с. 108–109].

Психодрама безпосередньо пов’язана не так із сучасним, скільки з стародавнім театром – театром містерій, театральним дійством, що передбачає спонтанне проживання в колективній дії та безпосереднє проживання людиною реальних почуттів, думок, ідей, власного сприйняття світу в умовному просторі сцени [250, с. 10]. Вважаємо, що психодрама, не висуваючи значних вимог до виконавської техніки учасників та будучи спрямованою на відтворення подій, безпосередньо значущих для особистості, є доволі близькою до психології дітей підліткового та старшого шкільного віку.

Дослідники наголошують, що психодрама характеризується широким спектром терапевтичного впливу: дає можливість звільнитися від величезного тягара невисловлених слів і невиражених почуттів; робить акцент на тому, чого в житті не сталося; створює умови для розвитку й використання особистісного потенціалу кожної людини, для пошуку нею шляхів переборення (чи вирішення) внутрішніх і зовнішніх життєвих труднощів [355].

Аналіз зазначених досліджень приводить нас до думки, що провідною терапевтичною ознакою психодрами є її спрямованість на посилення самовираження індивіда та стимулювання особистісної спонтанності. Спонтанна поведінка відображає істинні, непідробні почуття, взаємини, переконання, навички, виявляється через безпосередні, миттєві реакції на імітовану ситуацію. Водночас вона не позбавляє людину контролю за своїми думками чи емоціями.

У спонтанності Я. Морено побачив протипотруту від ригідності соціально-рольової поведінки, шлях розвитку творчості індивідів [293]. На важливе значення спонтанності в переборенні негативної свободи, яка перетворює людину в “ізолювану істоту – слабку і налякану”, вказує Е. Фромм: “спонтанна активність – це єдиний спосіб, завдяки якому людина може перебороти страх самотності, не відмовляючись від повноти свого „Я“, позаяк спонтанна реалізація її сутності

знову об'єднує її зі світом, природою і самою собою” [486, с. 217]. Спонтанна активність, на його думку, це активність творча, яка дарує миттєвості справжнього щастя [486, с. 215–216].

Проте слід узяти до уваги те, що “сама собою спонтанність іще не сприяє творчому процесу” і “без смислових зв'язків і зв'язків із дійсністю вона нерідко здійснює деструктивний вплив” [250, с. 113]. Тому, використовуючи ідеї психодрами в організації театральної-ігрової діяльності підлітків та старшокласників, педагогам варто розвивати у них і спонтанність, і творчість, пам'ятаючи застереження Г. Лейтца: “високий ступінь спонтанності за слабкої креативності може виявитися навіть деструктивним” [250, с. 211].

Однією із основних цілей, яких намагається досягти психодрама, є забезпечення “теле-ставлення”, що охоплює весь комплекс взаємних почуттів, які переживають учасники психодраматичного дійства, та є тим цементом, що скріплює групу. Ось чому психодраматичний метод доцільно застосовувати у формуванні колективістських почуттів, розвитку дружніх взаємин у дітей [293, с. 303–306]. Психодрама порушує, передусім, власні проблеми молодих людей, які беруть участь у театральній-ігровому дійстві, і не висуває, до того ж, вимог щодо акторської підготовки учасників заняття, а тому є цікавою й доступною формою особистісного зростання та пошуку розв'язання різних проблем підлітків і молоді.

Розробляючи метод психодрами, Я. Морено прагнув до зцілення як окремих індивідів, так і цілих спільнот. Тому він запропонував також метод соціодрами, яку український дослідник П. Горностаї вважає і різновидом психодрами, і самостійним методом дії [120, с. 218].

Беремо до уваги думку П. Келлермана, який наголошує, що коли психодрама застосовується для поліпшення соціальної атмосфери, то вона називається соціодрамою чи соціальним театром [193, с. 20]. Соціодрама може порушувати і проробляти доволі широкий спектр проблем: від злободенних гострих конфліктних стосунків до вічних цінностей, пов'язаних із моральними ідеалами,



сутністю буття [120, с. 222]. Водночас слід усвідомлювати, що соціодрама не може бути панацеєю для вирішення всіх соціальних суперечностей [120, с. 222].

Різниця між психодрамою (у вузькому розумінні цього поняття) і соціодрамою здебільшого полягає в тому, що психодрама спрямована на допомогу в розв'язанні проблем окремих особистостей, а соціодрама – проблем групи. Соціодрама, на наш погляд, є прийнятнішою в роботі зі школярами, особливо на початкових етапах, оскільки не є надто глибоким і сильнодіючим методом, яким є психодрама, що потребує і належної підготовки (насамперед психологічної) організатора, і позитивної налаштованості підлітків та старшокласників, які не завжди готові розкривати перед іншими людьми власний внутрішній світ.

Ґрунтуючись на ідеях психодрами, діють різноманітні інтерактивні театри в зарубіжній, а останніми роками й у вітчизняній соціальній практиці. У роботі з підлітками та молоддю однією із продуктивних, на наш погляд, є методика “драми-дилеми” – імпровізаційно-театральної діяльності, що має ознаки психодрами (увага до гри, спонтанності) та “форуму-театру” (активне залучення до гри багатьох глядачів, зосередження уваги не на герої, а на проблемі) [194]. Автор цієї театрально-педагогічної технології М. Кіпніс наголошує, що “драма-дилема” – це не терапія, а спосіб удосконалення особистості, адже в її процесі відбувається не робота з клієнтом, а театральна зустріч, де за допомогою театрально-психологічних прийомів відбувається “розкручування” звичайної людини – психологічно здорової, однак обтяженої комплексом різноманітних проблем, турбот, конфліктів [194, с. 118].

В основу сценарію вистави “драми-дилеми”, зазвичай, покладено реальні події: розповідь людини, яка переживає складний життєвий етап; свідчення очевидця якоїсь події; газетна стаття, телевізійний репортаж і т. ін. Сценарій може розроблятися також на “фактах мистецтва” – епізодах, узятих із художнього фільму, спектаклю, книжки. Важливою умовою створення сценарію є врахування того, щоб відображувані явища хвилювали активну групу, були близькими аудиторії [194, с. 171–172].

Поряд із методикою психодрами (соціодрами) та її інтерпретацій, слід загострити увагу на драмотерапії, яку активно вивчають та практикують за кордоном з терапевтичною метою. Дослідники С. Дженнінгс та А. Мінде тлумачать драмотерапію як один із видів арт-терапії, що використовує форму театрального мистецтва та застосовується з метою лікування психологічних девіацій і запобігання їм [137, с. 24]. Потенціал драмотерапії вони пояснюють так: “За допомогою театру ми можемо виразити і пережити щось таке, що його часто називають «таїнствами життя», випробувати почуття та емоції, здійснити вчинки, які є неможливими в звичайному житті, а також відсунути переживання – з тим, щоб розмістити їх на будь-якій віддалі й розглянути з різних точок зору”, і залишитися, водночас, самим собою, адже ніхто повністю не занурюється в переживання [137, с. 26; 137, с. 30].

Поглиблено вивчають можливості драмотерапії та ймовірні форми її втілення у практику М. Андерсен-Уоррен та Р. Грейнджер. Дослідники вважають, що драма, будучи водночас правдою і неправдою, реальністю і фантазією, є ідеальним засобом задоволення потреб людей, які взаємно виключають одні одних: потреба в саморозкритті і бажання залишатися “невидимим”; бажання бути індивідуальністю і прагнення “злитися” з натовпом; бажання відкрити свій внутрішній світ іншим людям і водночас захиститися від них; потреба в “гострих відчуттях” і небезпеці та одночасне прагнення до цілковитої безпеки; бажання отримати новий досвід і розсунути “горизонти буття”, не вступаючи при цьому на “нові території”. Терапевтичної ефективності драмотерапії досягають завдяки рольовій дистанції, тій ігровій ситуації, коли виконувана актором роль не є буквальним відображенням його “Я”, надаючи йому свободу виражати свої почуття, потреби і установки опосередковано [13, с. 111].

Головну відмінність між драмотерапією та психодрамою С. Дженнінгс та А. Мінде вбачають в тому, що драмотерапія працює здебільшого з драматичною реальністю, часто на матеріалі п'єс, легенд, міфів, а психодрама, насамперед, зі сценарієм життя клієнта, реальними подіями, що відбувалися в минулому, відбуваються зараз чи можуть відбутися в майбутньому [137, с. 35]. Якщо

психодрама спирається на конкретний біографічний матеріал, то драмотерапія надає перевагу використанню вигаданих історій.

Ми переконані в тому, що драмотерапія може бути цінним засобом превентивної та корекційної роботи, спрямованої на запобігання відхиленням у поведінці дітей і молоді, спричиненим їхньою соціальною некомпетентністю. Учасникам драмотерапевтичних занять створюють умови, за яких вони почуваються розкуто, і це дає їм змогу самостійно вирішувати, чи є значущим для них те, що відбувається, чи доцільно ідентифікувати себе з персонажами драматичного дійства, чи включатися їм у гру та наскільки активно й інтенсивно. Використання елементів драмотерапії, на наш погляд, сприятиме розвиткові у школярів умінь здійснювати вибір зразків соціальної поведінки, перевіряти свої відчуття, програючи ту чи іншу роль, набувати впевненості, покращувати комунікативні здібності.

З метою чіткого усвідомлення терапевтичної дії театрального мистецтва та конкретних ситуацій її реалізації, зробимо спробу з'ясувати механізми цієї дії. Для того, щоб наголосити на специфіці терапевтичного впливу самодіяльного театру на відміну від загального соціально-компетентнісного, умовно назвемо їх каналами соціально-терапевтичного впливу.

Враховуючи потенціал психодрами та драмотерапії, визначаємо такі канали соціально-терапевтичного впливу театрального мистецтва, завдяки яким воно може здійснювати превентивно-оздоровчу функцію в педагогічному процесі запобігання та переборення соціальної дезадаптацій (некомпетентності) учнів: катарсичний, рольовий, творчий, аналітико-проектувальний, практико-перевірочний, емоційно-почуттєвий, комунікативно-груповий.

*Катарсичний.* Театральна діяльність дає школярам можливість виразити себе в безпечних умовах гри, і таким чином звільнитися від тягаря невисловлених, прихованих почуттів, гармонізувати свій внутрішній стан, відчути радість та піднесення.

*Рольовий.* Самодіяльне театральне мистецтво дає дітям нагоду побувати в різних людських ролях. Через програвання ролей осіб, які є зразком для юної

людини, вона ніби вивищується над собою, облагороджується, чистішими стають її думки, а це вже є початком руху до самозміни, самовдосконалення. Проживання життєвих ролей інших людей поглиблює розуміння життя, підвищує здатність орієнтуватися в соціальному просторі, встановлювати гармонійні контакти з іншими людьми, звільнитися від поведінкових стереотипів. Завдяки театральній грі молода людина входить у світ тих ролей, які є для неї бажаними, але через певні умови (як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру) не можуть бути для неї доступними. Як зауважує Г. Лейтц, значний терапевтичний ефект “дає програвання і проживання в умовному просторі драми тих ролей, взаємодій, подій зовнішньої і внутрішньої реальності, яким життя не дозволило, не могло дозволити і, можливо, ніколи не дозволить здійснитися” [250, с. 12].

*Творчий.* Театральне мистецтво занурює особистість у глибини творчості, а творча діяльність здатна вдихнути в людину енергію життя, додати життєвих сил, цим самим підвищуючи її здатність переборювати різні психологічні проблеми. Завдяки пристрасті індивіда до творчої справи в його внутрішньому житті включаються в дію механізми психологічного захисту (витіснення негативних думок, почуттів, сублімація тощо). У театральній грі доволі випукло розкривається творчий складник особистості, передусім за допомогою радості від гри, атмосфери свободи, захищеності від невдач, що звільняє її від затисків, скутості, долаючи перешкоду в розвитку творчих здібностей. Підлітки, старшокласники, передусім дезадаптовані (мають проблеми в навчанні), у взаєминах із соціальним оточенням відчують радість від того, що й вони можуть бути цікавими для інших, спроможними запропонувати свій творчий продукт, а це підносить дитину в її власних очах, надає сил, натхнення, оптимізму.

*Аналітико-проектувальний.* У процесі театральної гри відбувається перегляд життєвих цінностей, переконань, моделей поведінки самодіяльного актора, що здійснюється шляхом взаємодії з партнером, з образами персонажів вистави, через освоєння “пропонованих обставин”. Пропоновані обставини є аналогом певної життєвої ситуації, яку потрібно розв'язати актору разом із персонажем,

роль якого він грає, підводячи, таким чином, до аналізу і пропонованої соціальної ситуації, і тих ситуацій, що їх доводиться розв'язувати в реальному житті. Така аналітична робота молодій людині може бути, певною мірою, профілактикою її некомпетентності, що проявляється у дефіциті життєвих цілей, необізнаністю щодо способів досягнення їх, спричинюючи в особистості відчуття некомпетентності, дисгармонії в соціальному бутті.

*Практико-перевірний.* Внаслідок участі індивіда в різних формах театральної ігрової діяльності перевіряються раніше вироблені життєві стратегії і тактики. У процесі такої перевірки можливою стає відмова від комунікативно-поведінкових стереотипів, від старого, негнучкого, усвідомлення необхідності в новому, бажання взятися за його реалізацію. А якщо юний актор задіяний у театральній ігровій діяльності, побудованій на засадах ідей психодрами, то в нього з'являється можливість “переробити своє життя тут і тепер”, дослідити нові ролі, альтернативні поведінкові стилі, здійснити пошук та апробацію конструктивніших моделей вирішення проблем [250, с. 11].

*Емоційно-почуттєвий.* Через театральну гру здійснюється пізнання власних емоцій та почуттів, їхній розвиток і впорядкування. Поєднання комплексу мистецтв (музика, співи, образотворче мистецтво та ін.) з театральній ігровою діяльністю підживлює позитивні емоції та почуття і справляє відчутний оздоровлювальний вплив на особистість юної людини.

*Комунікативно-груповий.* Робота над образом, участь у репетиціях та виставах допомагає учням у переборенні власних та міжособистісних психологічних бар'єрів, розвиває почуття впевненості, поваги до себе та до інших, стимулює вияв соціальної емпатії, соціальної атракції. Театральна діяльність сприяє формуванню в особистості вольових рис характеру, відповідальності за доручену справу (підготовка виступів, музично-технічного супроводу, декорацій, костюмів тощо).

Участь дітей у театральній ігровій діяльності навчає належній груповій взаємодії, розвиває соціальний інтелект, перцептивні здібності, вміння вирішувати конфліктні ситуації, адже театральна група має таку саму структуру,

як і будь-яка інша соціальна група, з її різноманітними зв'язками та проблемами. За ефективного керівництва, дружньої підтримки міжособистісні взаємини в театральному колективі стають рівноправними та повноцінними. Учасники театральної групи, особливо ті, хто відчуває труднощі у стосунках з навколишніми людьми, неприйняття, нерозуміння з їхнього боку, зможуть відновлювати своє позитивне сприйняття світу в атмосфері дружби, взаємопідтримки, радості від творчих успіхів один одного.

Залучення підлітків і старшокласників до театральної діяльності дає можливість покращити їхню культуру мовлення, зокрема темп, дикцію, силу голосу, адже мовленнєва нерозвиненість нерідко стає на заваді повноцінній соціальній комунікації, обмежує коло спілкування молоді людини, перешкоджає позитивній самопрезентації, призводять до пригніченості, невдоволеності своїм життям, до звуження соціального простору власної життєдіяльності.

Ґрунтуючись на викладеному вище, стверджуємо, що театральне мистецтво має потужний профілактико-оздоровлювальний потенціал, виявляючись в основних каналах соціально-терапевтичного впливу на особистість школярів (див. табл. 2.4).

*Таблиця 2.4*

**Канали соціально-терапевтичного впливу театрального мистецтва, спрямованого на запобігання соціальній дезадаптації школярів**

<b>Канали соціально-терапевтичного впливу</b>	<b>Зміст соціально-терапевтичного впливу на школярів</b>
Катарсичний	У процесі театральних дійств відбувається вихід негативних емоцій, звільнення від важкого, наболілого, полегшення душевного стану
Рольовий	Розігрування ролей дає змогу краще пізнати себе, інших людей, а тому сприяє гармонійній соціальній взаємодії
Творчий	Театральна гра активізує здібності індивіда, розвиває відчуття радості, свободи та самоповагу
Аналітико-проектувальний	На підставі порівняння власних життєвих ситуацій з ситуаціями дійових осіб вистав є нагода чіткіше уявити свої потреби та можливості й

	визначити життєві цілі
Практико-перевірний	Безпечні умови театральної-ігрової дії дають змогу перевірити свої бажання, наявність сил для реалізації їх
Емоційно-почуттєвий	Театральна гра, застосування у виставах комплексу мистецтв спонукає до пізнання власних почуттів, збагачення їх, контролю і впорядкування
Комунікативно-груповий	Театральна-ігрова діяльність створює поле для налаштування групової взаємодії, зміцнюючи життєві сили

Визначені нами основні канали соціально-терапевтичного впливу театрального мистецтва підтверджують важливість і необхідність активного використання мистецтва театру в профілактиці соціальної дезадаптації, що виявляється в різних видах девіантної поведінки, душевної дисгармонії тощо. При цьому доцільно звертатися як до театрального мистецтва класичного типу, так і до терапевтичних його відгалужень – соціодрами (психодрами) та драмотерапії, застосовуючи їх і у комплексі й окремо, залежно від проблем конкретних груп підлітків і старшокласників.

### **Висновки до другого розділу**

Театральне мистецтво відіграє значну соціальну роль, реалізуючи пізнавальну, комунікативну, ціннісно-орієнтаційну, терапевтичну та інші функції, що й зумовлює необхідність його використання в соціально-виховній діяльності. Важливість активізації потенціалу театрального мистецтва обґрунтовується також дедалі глибшою тенденцією театралізації соціуму, проникненням театральних тактик, засобів у різні сфери сучасного суспільного життя.

У роботах з театрознавства, соціології, філософії, культурології, що порушують питання про роль театру в життєдіяльності суспільства та особистості, акцентується увага на його соціально-регулюючій ролі, виконанні ним функцій своєрідного соціального інституту, який покликаний гармонізувати, удосконалювати життя соціуму, утверджувати загальнолюдські цінності та ідеали.

Соціально-виховне використання театральних-мистецьких засобів має тривалу історію, а тому актуалізація тих цінних ідей, що вже вироблені та апробовані театральною-педагогічною наукою та практикою, є доцільною в сучасному

навчально-виховному процесі. Серед цих ідей доцільно виокремити такі: театральна самодіяльність – засіб загальнокультурного розвитку, підвищення можливостей людини у взаємодії з соціальним середовищем; театр як шлях виховання громадянських, патріотичних почуттів; доцільність залучення до театральної діяльності якомога більшого числа дітей; активне використання театралізації у процесі навчальної та позаурочної діяльності школярів; театральна імпровізація як метод мистецької та соціальної творчості, самовираження та самоствердження учнів; обов'язкове врахування психології дитячої театральної гри. Варто звернути особливу увагу на ідею застосування театральних ігрових методів у соціально-педагогічній роботі.

Ефективне сприяння процесові формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи здатні реалізувати такі естетико-педагогічні інструменти театального мистецтва: 1) театральна гра, яка дає можливість через перевтілення та ігрову свободу засвоювати розмаїтий спектр соціальних ролей, удосконалювати свою особистість; 2) театральна група (колектив) як педагогічно створене соціальне середовище, модель сприятливого соціуму, в якому дитина апробує, оцінює варіанти соціальної взаємодії; 3) драматичний складник театральних дійств, за допомогою якого (при умові належної його якості та змістовності) школярі залучаються до загальнолюдських, соціальних цінностей, удосконалюється їхнє розуміння соціуму, складних зв'язків, що його пронизують; 4) організаційно-методична система підготовки театральних постановок; 5) комплекс різних видів мистецтва, які використовуються в театральних спектаклях і посилюють емоційно-почуттєвий вплив на учнів, сприяючи збагаченню їхніх міжособистісних взаємин, осягненню ними цілісності довколишнього світу, усвідомленню його гармонії та функціонування відповідно до законів краси. Театральні мистецькі педагогічні інструменти справляють вплив через механізми ідентифікації, рефлексії, інтеріоризації, наслідування тощо.

Вельми цінною у нинішніх соціальних умовах, що породжують чимало ризиків та небезпек, призводячи до різних соціально-психологічних відхилень у



підлітків і старшокласників, буде активізація в педагогічній практиці терапевтичних можливостей театрального мистецтва. Це зумовило визначення нами таких каналів соціально-терапевтичного впливу театрального мистецтва на особистість, як катарсичний, рольовий, творчий, аналітико-проектувальний, практико-перевірний, емоційно-почуттєвий, комунікативно-груповий. Активізація цих каналів необхідна насамперед для допомоги дітям, які не можуть встановити гармонійні стосунки з навколишнім середовищем.

Матеріали 3-го розділу відображені в публікаціях за №513, 535, 544, 546.

### **РОЗДІЛ 3**

## **ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ І СТАРШОЇ ШКОЛИ**

### **3.1. Методика дослідження сформованості соціальної компетентності учнів основної і старшої школи**

Постановка соціального діагнозу – це процес творчий, який враховує особливості соціальної поведінки індивідів. Таку поведінку непросто досконало вивчити й описати, адже вона знаходиться під впливом багатьох чинників (зовнішніх і внутрішніх), і є досить варіативною. Закономірності, яким вона підлягає, носять імовірнісний характер, їх важко спрогнозувати, тож судження щодо певних аспектів соціальної поведінки можуть бути більш-менш правильними, відображаючи лиш певні тенденції. Слід зауважити, що характерною властивістю свідомості людини виступає рефлексія – здатність подивитися на себе ніби з боку, очима інших людей [317, с. 30]. І в ситуації, коли індивід стає об'єктом дослідження, це може позначитися на його поведінці. Такі

труднощі у вивченні соціуму зумовлюють методологічний плюралізм та застосування як кількісних, так і якісних методів дослідження [317, с. 30–42].

Для з'ясування стану сформованості соціальної компетентності учнів основної і старшої школи нами було розроблено програму дослідження “Сформованість соціальної компетентності учнів основної і старшої школи”.

Метою дослідження визначено організацію збирання інформації про факти, що є свідченням сформованості (несформованості) соціальної компетентності учнів основної і старшої школи, насамперед у контексті завдань розвитку сучасного українського суспільства, та проведення аналізу отриманих даних.

У процесі дослідження реалізовувалися такі завдання: обґрунтування критеріїв та показників сформованості соціальної компетентності особистості; визначення методів дослідження стану сформованості соціальної компетентності школярів; організація збирання даних (фактичного матеріалу); аналіз отриманого діагностичного матеріалу; визначення рівнів сформованості соціальної компетентності учнів основної і старшої школи; з'ясування стану використання театрального мистецтва з метою формування соціальної компетентності підлітків і старшокласників у сучасній школі.

Усвідомлення соціальної компетентності як складного інтегративного явища зумовило необхідність дотримання основних принципів діагностики, а саме: а) наукової обґрунтованості (результати аналізу повинні бути вірогідними і надійними); б) об'єктивності (висновки дослідження мають робитися на основі об'єктивних даних і не повинні залежати від суб'єктивних настанов тих, хто проводить дослідження чи користується його результатами); в) верифікації соціальної інформації (встановлення її вірогідності та перевірка з використанням інших процедур чи інших джерел даних); г) системності (врахування того, що соціальні явища є полікаузальними, тобто зародження і розвиток їх визначається не однією причиною, а кількома, нерідко навіть системою причин) [455, с. 64–65].

Визначення стану сформованості соціальної компетентності школярів передбачало насамперед визначення критеріїв та показників сформованості цієї

інтегративної якості особистості. При цьому ми опиралися на структуру означеної компетентності, що розглядалася в п. 1.2.

У структурі соціальної компетентності особистості нами визначено три основні компоненти: статусно-рольовий, ціннісно-диспозиційний та комунікативний, причому провідним, на наше переконання, є статусно-рольовий, який розкриває ту сукупність вимог, що пред'являє суспільство до кожного свого члена задля належного соціального функціонування. Однак реалізація соціальних ролей, ефективність та якість виконання їх значною мірою залежать від ціннісної системи особистості та сформованих комунікативних умінь і навичок, без чого не може бути повноцінною соціальна взаємодія, особливо на мікросоціальному рівні (рівні малих груп).

У соціальному функціонуванні складники соціальної компетентності відображаються у знаннях, емоціях та практичних діях особистості, тому визначення стану, рівнів сформованості названих компонентів вимагає врахування таких **критеріїв**: *когнітивного* (розуміння обсягу соціальних зв'язків, свого місця у їхній системі, розвиненість соціального мислення), *емоційного* (переживання соціального буття, становлення належного соціального самопочуття), *діяльнісного* (здатність втілювати визначені сценарії соціальної взаємодії, інтеріоризовані цінності, комунікативні здібності в реальну життєдіяльність), *рефлексивного* (здатність до оцінювання своїх дій і вчинків, спрямованість на самопізнання) та розроблення їхніх показників для належної діагностики.

Всебічне та ґрунтовне дослідження передбачило визначення показників критеріїв до кожного із названих компонентів. Розглянемо їх.

**Статусно-рольовий компонент** соціальної компетентності особистості розкриває усвідомлення індивідом вимог до себе як члена суспільства та соціальних груп, емоційне ставлення до виконання соціальних ролей, розвиненість умінь і навичок ефективною соціально-рольовою практики, міру зусиль щодо досягнення бажаного соціального статусу.

### ***Критерії та показники статусно-рольового компонента соціальної компетентності особистості***

*Когнітивний критерій* (знання про статуси та соціальні ролі):

- обізнаність про соціальні ролі та статуси в сучасному українському суспільстві;
- усвідомлення необхідності виконання соціальних ролей (громадянина, члена сім'ї, учня (трудівника), учасника змістовного дозвілля) для повноцінної життєдіяльності соціуму;
- розуміння змісту знань, умінь і навичок для виконання обраної ролі.

*Емоційний критерій* (емоційне ставлення до статусів та соціальних ролей):

- переживання власної рольової поведінки та рольової поведінки інших;
- ставлення до санкцій щодо власної рольової поведінки та рольової поведінки інших.

*Діяльнісний критерій* (здатність до реальної статусно-рольової поведінки):

- рольовий набір (кількість ролей, які виконує індивід);
- спроможність до повноцінної соціальної взаємодії на основі врахування власних ролей і ролей тих людей, з якими здійснюється спілкування;
- вміння розв'язувати міжрольові та внутрішньорольові конфлікти;
- гнучкість виконання ролей (перехід від однієї ролі до іншої в різних ситуаціях).

*Рефлексивний критерій* (оцінка власної рольової поведінки):

- здатність оцінювати себе як виконавця певної соціальної ролі;
- осмислення ставлення до себе як виконавця конкретної соціальної ролі з боку інших.

**Ціннісно-диспозиційний компонент** соціальної компетентності особистості є доволі важливим. Диспозиції, включаючи цінності, значною мірою відображають спосіб існування особистості. Цінності особистості утворюють систему її ціннісних орієнтацій. Конкретна система ціннісних орієнтацій і їх ієрархія виступають регулятором розвитку особистості.

До якісних параметрів ціннісної системи особистості слід, на нашу думку,

віднести: глибину знань про основні цінності суспільства, на підставі чого можна обирати цінності для власної життєдіяльності; зміст цінностей, інтеріоризованих особистістю; просоціальний чи асоціальний (антисоціальний) вектор цінностей; регулятивний вплив обраних цінностей на соціальну поведінку та ін.

***Критерії та показники ціннісно-диспозиційного компонента соціальної компетентності особистості***

*Когнітивний критерій* (знання про ціннісно-диспозиційні засади життєдіяльності суспільства):

- знання основних цінностей сучасного суспільства;
- вибір цінностей для власної життєдіяльності (обґрунтування вибору).

*Емоційний критерій:*

- переживання загально визнаних соціальних цінностей;
- баланс просоціальних і особистісних цінностей.

*Діяльнісний критерій* (регуляція цінностями практичної діяльності):

- міра регуляції поведінки обраними цінностями;
- соціальна активність з реалізації цінностей;
- уміння обстоювати цінності.

*Рефлексивний критерій* (оцінка власної системи цінностей):

- здатність до оцінювання розвиненості особистісних цінностей;
- здатність до осмислення того, як оцінює особистісні цінності оточення.

Слід зауважити, що людина може досягати бажаної для себе статусності, використовуючи як засоби, так і техніки, в основі яких – асоціальні цінності, ігнорування інтересами суспільства. У цьому випадку можна говорити про асоціальну (антисоціальну) компетентність. Тому вкрай важливим для соціально-виховної діяльності є залучення учнів до просоціальних цінностей, які стануть основою їхньої соціальної компетентності, забезпечуючи баланс інтересів і суспільства, й окремої особистості.

**Комунікативний компонент** соціальної компетентності особистості виявляється у здатності встановлювати й підтримувати контакти з іншими людьми, налагоджувати співпрацю, досягати спільними зусиллями вирішення

проблем, вмiти регулювати мiжособистiснi та внутрiшньогруповi конфлiкти, володiти мовною i мовленнєвою культурою, спроможнiстю переконувати iнших тощо, без чого неможливою є реалiзацiя соцiальних ролей та соцiальних цiнностей у реальнiй життєдiяльностi особистостi.

### ***Критерiї та показники комунiкативного компонента соцiальної компетентностi особистостi***

*Когнiтивний критерiї* (знання про засади ефективного спiлкування):

- сукупнiсть вiдомостей про лексичне багатство мови;
- обiзнанiсть з основними засобами невербального спiлкування.

*Емоцiйний критерiї* (емоцiйне ставлення до партнерiв по спiлкуванню):

- позитивне чи негативне ставлення до використання лiтературно грамотних або лайливих i нецензурних слiв;
- розвиненiсть соцiально-психологiчних якостей (емпатiї, афiляцiї, атракцiї; асертивностi).

*Дiяльнiсний критерiї* (практична комунiкативна дiяльнiсть):

- *мовна культура* (чiткiсть мовлення; вмiле застосування невербальних засобiв спiлкування; iнтонацiйнiсть, образнiсть мови; лексичне багатство мови; темп мовлення; вiдсутнiсть чи наявнiсть лайливих слiв i виразiв пiд час спiлкування);

- *розвиненiсть соцiального iнтелекту* (вмiння схарактеризувати людину, з якою спiлкуєшся; здiбнiсть оцiнювати щирiсть (неширiсть) спiвбесiдника; здатнiсть розумiти його вербальну та невербальну мову, передбачати його поведiнку; вмiння здiйснювати самопрезентацiю);

- *групова взаємодiя* (спроможнiсть до групової роботи, обговорення проблем, прийняття спiльних рiшень; здатнiсть до компромiсiв, толерантного ставлення до партнерiв; умiння розв'язувати конфлiкти; вмiння слухати; мати здiбнiсть до ведення дiалогу).

*Рефлексивний критерiї* (оцiнка свого комунiкативного потенцiалу):

- здатнiсть оцiнювати себе як учасника групової взаємодiї;
- оцiнювання власної мовної i мовленнєвої культури.

За силою, обсягом розвитку визначених показників можна схарактеризувати рівні сформованості соціальної компетентності підлітків і старшокласників.

Обґрунтовуючи зміст рівнів соціальної компетентності, ми спиралися на думку О. Лазурського, який, розкриваючи характер взаємин особистості та суспільства, стверджував, що відчутна напруженість, інтенсивність душевного життя змушує людину не обмежуватися одним лише пристосуванням до навколишнього середовища, а й прагнути самотужки переробити це середовище відповідно до своїх потягів та потреб. Характеризуючи психічні рівні індивіда, науковець вказував, що нижчий рівень властивий для того, хто пристосовується, середній – для того, хто пристосовувався, і вищий – для того, хто пристосовує середовище [242, с. 416]. Беручи до уваги такі міркування, нами визначено *рівні сформованості соціальної компетентності учнів основної і старшої школи*: соціально дезадаптаційний, соціально аморфний, соціально адаптаційний, соціально діалогічний, соціально творчий.

Сформованість соціальної компетентності підлітків і старшокласників на соціально адаптаційному, соціально діалогічному, соціально творчому рівнях можна характеризувати як належну, соціально і педагогічно бажану. Для школярів цієї групи є властивими: соціальна активність, гармонійні взаємини з навколишніми, рольова гнучкість, прагнення до розширення рольового репертуару; достатньо розвинені вміння позитивної самопрезентації; сформована здатність до чіткої постановки завдань і наявність особистісних ресурсів щодо вирішення їх; мова лексично та інтонаційно багата, образна. Учні можуть передбачати конфліктні ситуації та здійснювати кроки до недопущення їх, а у разі виникнення – ефективно розв'язувати. Вони мають досить широке коло соціальних зв'язків. Навчальні досягнення у цих дітей – достатні та високі.

Водночас вказані рівні мають свої особливості.

*Соціально адаптаційний*, на нашу думку, є базовим рівнем соціальної компетентності. Характеризуючи його, слід зауважити, що він містить розуміння особистістю своїх соціальних ролей, уміння пристосовуватися до соціальних обставин, водночас не пасивно, а здійснюючи активний вибір та використовуючи

при цьому різноманітні комунікативні техніки. Основу цього типу соціальної компетентності становлять життєві цілі благополуччя, належного соціального самопочуття. Учні спрямовані насамперед на гармонійність взаємин з найближчим соціальним докільлям (сім'я, вчителі, друзі тощо), на баланс навчальної та позанавчальної діяльності (участь у гуртках, секціях) та ін.

*Соціально діалогічний рівень* відображає активний діалог індивіда з навколишніми, його спрямування на досягнення як власного соціального успіху, так і самореалізації інших. В особистості виявляється талант до ефективної групової роботи, до розвитку власних лідерських здібностей. У школярів яскраво виражені здатність до організації колективу та можливість впливати на його рішення і поведінку, що поєднуються з повагою думки та позицій інших; вони прагнуть досягнути високого статусу як серед своїх однолітків, так і серед вчителів, активно займаються громадською роботою, учнівським самоуправлінням.

*Соціально творчий рівень* вважаємо найвищим виявом соціальної компетентності, коли, поруч із самотворенням, особистість спрямовує свої зусилля на позитивну зміну соціуму, будучи переконаною, що така зміна принесе користь як навколишнім людям, так і собі. Учні спрямовані, доволі виразно, на зміну соціального середовища (участь у громадських організаціях, у різноманітних заходах не лише в межах школи, а й на рівні району (міста), області, України).

*Соціально аморфний рівень* – стан соціальної пасивності, однією з причин якого є підвищена конформність особистості, нездатність до самостійного вирішення проблем. Перебуваючи в такому стані, людина шукає ресурси насамперед для забезпечення власної безпеки, не виявляє ініціативності, сподівається на інших. Із соціально аморфного рівня дитина може як опуститися на щабель дезадаптації (за несприятливих соціально-психологічних умов), так і піднятися до соціально бажаних рівнів соціальної компетентності (за умови мобілізації власних ресурсів та належної соціально-педагогічної допомоги).



Для школяра, який знаходиться на *соціально аморфному* рівні соціальної компетентності, характерними є: низька соціальна активність; оволодіння 2–3 основними ролями (учень, член сім'ї, друг); наявність друзів (приятелів), утім небагатьох (1–2), у взаємодії з якими нерідко грає підпорядковану роль; має належні знання про загальнолюдські цінності, водночас вольових зусиль для їх реалізації не вистачає; висновки про навколишній світ та взаємини з людьми нерідко є помилковими та поверховими; слабко розвинені вміння презентувати себе, обстоювати власну думку; школяр малоініціативний, може працювати в групі, насамперед виконавцем; у разі виникнення конфліктних ситуацій дотримується тактики уникання конфлікту (відхід від конфлікту). Учень не готовий щось змінювати, а задовольняється стосунками, що вже склалися. Його навчальні досягнення, зазвичай, середні та низькі.

*Соціально дезадаптаційний рівень* виявляється у дезадаптації особистості, знаходячи відображення у різних видах девіантної поведінки (схильність до вживання алкоголю, наркотиків, залежність від ігрових автоматів, порушення норм права тощо) та у віктимізації людини (відчуття стану жертви, нездатність віднайти місце у соціальному просторі, де можна почуватись захищено та комфортно). Для учнів характерною є: асоціальна чи антисоціальна поведінка, рольова ригідність (негнучкість), рольова обмеженість; часто замкнуті та не мають друзів; володіють низьким адаптаційним потенціалом, що виявляється у двох векторах соціальної поведінки – втечі, ізоляції від соціуму і агресивності, брутальності у ставленні до навколишніх (ровесників, батьків, учителів, сусідів тощо); ціннісна система школярів несформована, знання про загальнолюдські цінності обмежені (і вони не мають значного впливу на поведінку індивіда); мова бідна, здебільшого засмічена лайливими, нецензурними словами; діти цієї групи не здатні правильно оцінювати навколишніх людей, унаслідок чого можуть потрапляти в антисоціальні, нерідко кримінальні групи; не займаються суспільно корисною громадською діяльністю, не вміють працювати в групі задля вирішення важливих групових проблем. Навчальні досягнення у таких дітей здебільшого низькі.

Визначаючи рівні соціальної компетентності дітей підліткового та старшого шкільного віку, ми цілком усвідомлюємо, що межа між ними є досить умовною, адже, як наголошують Б. Зейгарник і Б. Братусь, нормальна зріла особистість – це не особистість, яка позбавлена суперечностей і труднощів, а особистість, яка є спроможною сприймати, усвідомлювати й оцінювати ці суперечності, є здатною продуктивно розв’язувати їх відповідно до своїх найбільш загальних цілей і моральних ідеалів, ідучи до дедалі нових і нових стадій, ступенів розвитку [168, с. 150]. Такі міркування варто брати до уваги, працюючи з учнівською молоддю та підлітками, які перебувають в процесі засвоєння цінностей та норм суспільства, пошуків і соціальних проб.

Відповідно до визначених компонентів, критеріїв та показників ми здійснили вибір **методів** дослідження стану сформованості соціальної компетентності учнів основної і старшої школи, враховуючи при цьому вікові особливості школярів, а також, з метою досягнення належної об’єктивності діагностичних результатів, факти нерідкого “приховування” учнями тих моментів своєї поведінки, що можуть свідчити про її певне відхилення від соціально схвалюваних норм.

Насамперед нами було використано доволі поширений у соціальних науках *метод опитування*, що має два види: інтерв’ювання та анкетування. У вивченні стану сформованості соціальної компетентності дітей молодшого підліткового віку віддавалася перевага напівстандартизованому та вільному (нестандартизованому) інтерв’ю. Напівстандартизоване інтерв’ю ґрунтується на двох видах запитань, одні з яких – обов’язкові, основні, інші – підпитання, уточнюючі, що ставляться у бесіді залежно від відповідей респондента на основні запитання. Вільне (нестандартизоване) інтерв’ю – це наближена до природних умов проведення бесіда, під час якої дослідник може самостійно змінювати питання, їх черговість, орієнтуючись на особливості людей, залучених до дослідження. Успіх бесіди забезпечується дотриманням основних умов її організації: вмінням зацікавити співрозмовника темою бесіди; створенням атмосфери взаємної поваги та довіри; вмінням застосування методу переконання.

Дані, отримані шляхом бесіди та напівстандартизованого інтерв'ю, важче піддаються опрацюванню, зокрема на них потрібно затратити більше часу, ніж на оброблення даних, отриманих завдяки стандартизованому інтерв'ю чи анкетуванню. Однак під час бесіди дитина має можливість більше розкритися, менше стомлюватися (наприклад, анкетування потребує значного зосередження, тож не всім школярам легко працювати з анкетною), краще осмислити зміст питань, на які вона повинна відповісти.

У процесі дослідження з молодшими підлітками проводилися бесіди на теми: “Які основні обов’язки людини твого віку?” (визначення соціально-рольового репертуару); “Що є найважливішим для тебе у житті?” (з’ясування ціннісної регуляції соціальної поведінки); “Твої взаємини з класом, у якому ти навчаєшся” (оцінка комунікативних здібностей і тактик).

Беручи до уваги думку З. Сикевич щодо анкетування як деякою мірою складного методу роботи з підлітками [407, с. 203], для учнів 8–9 класів нами була розроблена авторська анкета з невеликою кількістю запитань (додаток А). З дітьми цього віку метод бесіди також використовувався, передусім з тими, які відмовлялися працювати з анкетною.

Для дослідження стану сформованості соціальної компетентності учнів старшої школи, насамперед її соціально-рольового аспекту, автором розроблена анкета “Соціальна компетентність учнівської молоді”, що складається з таких розділів: “Я і дозвілля”, “Я – громадянин”, “Я та етнокультурна”, “Я і сім’я”, “Моя майбутня професія” (додаток Б). При розробленні анкет було враховано поради відомого українського соціолога Н. Паніної [330, с. 51–82], зокрема щодо необхідності чіткості, однозначності та доступності для розуміння респондентами формулювань анкетних запитань.

Цінним у соціально-педагогічному дослідженні є *метод спостереження* – планомірне, систематичне, активне вивчення предметів і явищ соціальної дійсності. Спостереження може підтвердити дані, отримані під час інтерв’ювання та анкетування, або заперечити деякі з них. Методом спостереження ми вивчали передусім поведінку школярів (статусно-рольову, комунікативну). Особлива увага

приділялася несловесній інформації, яку надавали діти (їхні жести, міміка, рухи, тембр голосу, темп мови), що мало на меті посилення об'єктивності результатів дослідження.

Метод спостереження застосовувався на уроках, перервах, на шкільному подвір'ї, вулиці (визначалася культура мовлення, ставлення школярів один до одного, вміння працювати в команді тощо). Спостереження велося з дотриманням таких вимог: спрямування на вирішення чітко поставленого завдання; проведення згідно з планом; цілеспрямованість та активність спостерігача; систематичність [283, с. 77–87].

Усебічно в процесі вивчення стану сформованості соціальної компетентності школярів використовувалося *тестування* – метод дослідження, що має на меті отримання ґрунтовної інформації шляхом використання питань, проєктивних малюнків та інших дослідницьких інструментів, розроблених і апробованих фахівцями. Усю багатоманітність тестів можна поділити на дві основні групи: прямі та проєктивні тести. Прямі тести зазвичай включають низку питань чи суджень, які потребують однозначної відповіді (“так” чи “ні”, “погоджуюсь” чи “не погоджуюсь”). Виконання завдань проєктивних тестів, призначених для виявлення властивостей індивіда, які він сам не здатний осмислити, може аналізувати лише спеціаліст.

У нашому дослідженні було використано проєктивно-тестову методику “Я та інші”, призначення якої – виявлення суб'єктивного образу соціального світу (на основі методики І. Ніколаєвої) [314] (додаток Г). У структуру образу суб'єктивного світу дослідниця включає соціально-рольові, соціально-перцептивні (комунікативні) та ціннісно-сміслові (є ядром системи ставлень) ставлення особистості. *Соціально-рольові ставлення* розкриваються за допомогою питання “Кого індивід вводить у свій світ?” (якої статі, віку, професії, соціального статусу та ін.). *Соціально-перцептивні ставлення* виявляються за якістьми, які індивід здатний помічати у процесі взаємодії в інших людях. *Ціннісно-смістова частина* суб'єктивного соціального світу з'ясовується через такі запитання: “Ким у житті індивіда є «інші» для нього? Хто з «інших» символізує його життєві

цінності та антицінності?” Ця методика за об’єктом дослідження і технікою збирання інформації (асоціювання, атрибутування, шкалювання) належить до психосемантичних, а за характером наданої інформації і можливостями змістовного аналізу – до якісно-феноменологічних.

Важливою частиною методики є використання триполюсної ціннісно-смыслової шкали, на якій індивід, якого випробовують, розміщує асоційованих персонажів. Полюси шкали – це те “найбільш високе і піднесене” та “найбільш низьке та нікчемне”, що уявляється людиною, і точка “Я”, яка розміщується першою всередині шкали.

Перший етап дослідження за цією методикою дає можливість побачити спектр соціальних ролей, які є значущими для індивіда. Другий етап розкриває обсяг ставлень, що усвідомлюються під час спілкування і взаємин (спектр соціально-перцептивних характеристик). Цей етап висвітлює провідні спрямованості особистості (комунікативна, естетична, гностична, емоційна, орієнтація на вищі цінності; орієнтація на високі досягнення; гедоністична). Співвідношення емоційно-позитивних і емоційно-негативних ознак характеризує загальний емоційний фон образу соціального світу для певного індивіда.

Оброблення третього етапу дослідження за методикою “Я та інші” включає кількісний та якісний аналіз отриманих даних. У результаті шкалювання всі персонажі (ознаки) можуть бути згруповані (чи не згруповані). Групи, що визначилися, конфігурація їх у просторі “Цінності” – “Я” – “Антицінності” та їх зміст розкривають своєрідність суб’єктивного “соціального світу”, основою якого є особистісні цінності суб’єкта. Кількісний аналіз визначає “силу” ідеалів та антиідеалів, що виражаються в показниках  $E_{\max}$  та  $E_{\min}$ .  $E_{\max}$  – кількість персонажів у групі, які розміщені на шкалі найвище. Чим більше “персонажів”, що символізують ідеали такої людини, тим ясніше вона усвідомлює особисті цінності. Цей показник характеризує наявність в індивіда певних властивостей, а саме: оптимістичність, цілеспрямованість, життєлюбність тощо.  $E_{\min}$  – кількість персонажів, які розміщені найнижче (ця група символізує антиідеали, антицінності). Співвідношення  $E_{\max} / E_{\min}$  може показувати надання переваги

індивідом оптимістичному чи песимістичному сприйняттю навколишнього світу, а також розкривати міру самооцінки особистості (що вищою є самооцінка, то більше персонажів, розміщених нижче “Я” та навпаки).

Із школярами усіх вікових категорій, які залучалися до дослідження, проводилося опитування за тестом Куна-Маркпартленда. Вибір цієї методики зумовлювався тим, що важливість соціальної ролі для особистості, актуальний рольовий набір досліджуються, звичайно, шляхом ранжування запропонованих респондентів соціальних ролей. Однак у цьому випадку доволі ймовірним стає ефект “соціальної бажаності” (коли респондент захоче представити власну ідентифікацію такою, що відповідає соціальній нормі). З метою уникнення, деякою мірою, такої ситуації розроблена методика “Хто Я” (тест Куна-Маркпартленда) [див. 407, с. 197–200]. Кожен респондент, який бере участь у дослідженні, отримує чистий бланк із текстом: “Задайте собі запитання “Хто Я?”, відповідайте на нього швидко (ніби самому (самій) собі), записуйте відповіді в тому порядку, в якому вони приходять вам на думку. Не виправляйте свій список навіть тоді, коли будете його прочитувати і якась із відповідей вам здається дивною, нелогічною. Свої відповіді пишіть у стовпчик, розмішуючи їх одна під одною. Якщо завдання для вас є зрозумілим, приступайте до його виконання”. Завдання виконується респондентами упродовж 60–180 секунд, залежно від віку групи досліджуваних. Автори методики зважали на те, що: по-перше, відкритий характер завдання дає максимальні можливості для самовираження респондента; по-друге, вибудовує, повністю чи частково, неусвідомлювану людиною ієрархію ідентичностей; по-третє, через те, що ця ієрархія не усвідомлюється, ефект “соціальної бажаності” на вибір і послідовність відповідей не впливає.

Фіксація не просто системи ідентичностей, а їх ієрархії зумовлена тим, що, “згадуючи” свої “Я”-образи у певній послідовності, досліджуваний, сам того не знаючи, розміщує їх за ступенем важливості для самого себе, проводячи таким чином процедуру ранжування, хоч і не здогадується про це. У цьому і полягає основна перевага тесту. Інтерпретація відповідей на завдання тесту така: 1–3 місця – сильна ідентичність; 4–6 місця – середня ідентичність; 7–10 місця –

слабка ідентичність.

Автором самостійно розроблена тестова методика “Мої головні ролі”, що спрямована на виявлення обсягу рольового набору в учнів, змісту їхніх пріоритетних ролей, усвідомлення ними того, які особистісні якості необхідні для ефективного виконання цих ролей. Перед учнями вивіщується плакат, на якому в довільній формі подається список соціальних ролей: син, дочка, онук, онука, учень, учениця, друг, подруга, помічник мами, помічник тата, помічниця мами, помічниця тата, спортсмен, лідер класу, лідер школи, активіст класу, активіст школи, співак, читач, мандрівник, громадянин, захисник слабших, трудівник, творча людина та ін. Перед роботою за цією методикою, зокрема молодших підлітків, організатор звертається до учнів зі словами: “Кожна людина, яка живе в суспільстві, взаємодіє з іншими людьми, налагоджує з ними співпрацю, тобто виконує корисну для суспільства роботу і, водночас, отримує повагу від суспільства за цю роботу. Такі суспільно корисні діяння людини називають соціальними ролями. Соціальних ролей доволі багато, адже вони мають задовольняти різноманітні потреби членів суспільства – в одязі, їжі, освіті, вихованні, забезпеченні порядку тощо. Звичайно, окремо взята людина не може виконувати велику кількість соціальних ролей – у неї не вистачить просто часу та фізичних і психічних сил. Тож потрібно вибирати для себе найголовніші. А які ролі є найголовнішими для вас на цей час? Виберіть їх із списку і запишіть у стовпчик на аркушах паперу. Якщо тих ролей, які вам подобаються, немає у списку, ви можете додати їх у ваш особистий список соціальних ролей самостійно”. Учні працюють кілька хвилин. Після чого їм пропонується інше завдання: “А тепер напишіть, що потрібно для того, щоб успішно виконувати вибрані вами соціальні ролі – одним-двома реченнями чи кількома словами”. Ця методика дає можливість з’ясувати склад рольового набору дітей, їхні знання про сутність соціальних ролей, емоційне ставлення до них.

Для вивчення ціннісних орієнтацій особистості часто застосовується тест М. Рокича, заснований на ранжуванні списку життєво важливих цінностей [583]. Зважаючи на його валідність та зручність у процесі роботи, він був використаний

нами у системі методів, спрямованих на з'ясування сутності цінностей сучасних підлітків і старшокласників. За теорією М. Рокича, цінності є визначальними в житті особистості принципами, зумовлюючи її поведінку, бажаний спосіб життя, прагнення та переконання. Застосовуючи методику М. Рокича, слід мати на увазі, що результат цієї процедури відчутно залежить від адекватності самооцінки тих, кого випробовують. Методика складається з двох списків цінностей, яких індивід має проранжувати (надати кожній цінності її ранговий номер): термінальних цінностей (список А) – переконань у тому, що певна кінцева мета власного життєбуття варта того, щоб до неї прагнути (до цінностей-цілей належать такі, як активне діяльне життя, життєва мудрість, здоров'я і т. д.); інструментальних цінностей (список Б) – переконань у тому, що якийсь спосіб дій або властивість особистості є кращим у різних життєвих ситуаціях (цінностями-засобами є акуратність, вихованість, життєрадісність і т. ін.). Оброблення результатів здійснювалося шляхом обчислення середнього арифметичного рангу для кожної цінності та середнього балу кожної цінності (за 5-бальною шкалою). При цьому конкретний ранг оцінювався за такими балами (оцінювання рангів розроблено нами самостійно): 1-й ранг – 5 балів, 2-й – 4,71, 3-й – 4,44, 4-й – 4,16, 5-й – 3,88, 6-й – 3,61, 7-й – 3,33, 8-й – 3,05, 9-й – 2,77, 10-й – 2,5, 11-й – 2,22, 12-й – 1,94, 13-й – 1,66, 14-й – 1,38, 15-й – 1,11, 16-й – 1,11, 17-й – 0,55, 18-й – 0,27 бала.

Для уточнення даних, отриманих за допомогою методики М. Рокича, ми використали опитувальник Ш. Шварца [191; 585] (додаток Д), що спирається на підхід М. Рокича, проте є концептуально удосконаленим та істотно розширеним. Ш. Шварц згрупував окремі цінності в групи (типи) цінностей відповідно до подібності їхніх цілей: влада (соціальний статус, домінування над людьми та ресурсами); досягнення (особистий успіх через вияв компетентності згідно із соціальними стандартами); гедонізм (насолада життям чи чуттєве задоволення); стимуляція (потреба в різноманітності і глибоких переживаннях для підтримки оптимального рівня активності); самостійність (самостійність мислення і вибору способів дії); універсалізм (розуміння, терпимість, захист благополуччя всіх і природи); доброта (благополуччя у повсякденній взаємодії із близькими людьми,



потреба в афіліації); традиції (повага до культурних та релігійних ідей та звичаїв, прийняття та наслідування їх); конформність (стримування дій і спонукань, що можуть нашкодити іншим і не відповідати соціальним очікуванням); безпека (безпека для інших людей і для себе, гармонія, стабільність суспільства і взаємин). Перша частина опитувальника – (“Огляд цінностей”) – дає можливість з’ясувати нормативні ідеали, цінності особистості на рівні переконань, що не завжди виявляються у реальній соціальній поведінці. Друга частина опитувальника – (“Профіль особистості”) – вивчає цінності на рівні поведінки, тобто визначає індивідуальні пріоритети, що найчастіше виявляються в соціальній поведінці особистості.

Крім загальновизнаних тестових методик М. Рокича і М. Шварца, нами були використані та розроблені деякі інші. Наприклад, для визначення рівня сформованості комунікативного компонента соціальної компетентності учнів 9–11 класів використовувалися тести: “Діагностика самооцінки і впевненості у собі в критичних ситуаціях”; “Оцінка схильності особистості до конфліктної поведінки”; “Оцінка організаторських і комунікативних умінь”; “Чи конфліктна Ви особистість?”; “Вміння слухати” [258, с. 314–351; 455, с. 131]. Щоб встановити ступінь розвиненості статусно-рольового компонента, було використано тест на з’ясування рольової здатності та рольової глибини особистості, запропонований П. Горностаєм [120, с. 267–268]. За допомогою розробленого нами комплексу тестових завдань, що розкривають життєві цілі та прагнення учнівської молоді, і який ми умовно назвали “Ми та суспільство”, здійснювалося оцінювання сформованості окремих аспектів ціннісного компонента соціальної компетентності школярів.

Тести у дослідженнях сприйняття соціальної реальності часто конструюються на основі проєктивних ситуацій, тобто опису гіпотетичних, реальних чи уявлених обставин, в які ставиться респондент. Виконання такого роду завдань сприймається як гра, а не нудне “допитування”, що зумовлює їх використання насамперед у роботі з дітьми. Розроблена нами тест-гра “Мандрівка на планету Мрія” спрямовувалась на визначення сформованості цінностей у

молодших підлітків. Педагог звертається до дітей зі словами: “Давайте уявимо собі, що ми вирушаємо у космічну експедицію на планету Мрія. Ми маємо прожити там один рік, тобто досить довгий період, щоб вивчити планету. Про неї ми нічого не знаємо. Для нормального життя на цій планеті ми можемо взяти із собою групу людей та деякі речі. І людей, і речей не повинно бути більше ніж по 5, адже вони не помістяться в наш космічний корабель. Серед людей можуть бути не тільки ті, з якими ви зараз спілкуєтеся, а й літературні герої, відомі люди минулого та сьогодення. Запишіть, яких людей і які речі ви візьмете із собою в експедицію”. Діти працюють над завданням близько 5 хвилин. Після чого вони отримують нове завдання: “А тепер напишіть, чому ви вибрали саме цих людей, за які якості. Чому вибрали саме ці речі, для чого вони вам на невідомій планеті?”

Для з’ясування рівня розвитку вмінь позитивної самопрезентації, асертивної (впевненої) поведінки підлітків було також розроблено та використано ігрову методику “Бал у Королеви”. Дітям пропонувалася ситуація: “Королева Прекрасної країни влаштовує бал і ви хочете потрапити на нього. Однак для цього вам потрібно для Королеви підготувати розповідь, в якій показати найкращі свої якості. Якщо розповідь буде переконливою, Королева запросить вас на бал”.

Модифікацією проєктивних ситуацій є аналіз репродукцій картин, фотографій, спрямований на з’ясування розвитку соціально-перцептивних здібностей (соціального інтелекту). Учням пропонувалися такі питання та ситуації: “Які почуття, емоції має ця людина? Які дії вона може здійснити? Уявіть, що ви з нею зустрілися. Чи порозумілися б ви з нею? Чи потрібно її остерігатися? Який голос, на вашу думку, має ця людина? Які слова вона може сказати? Який темперамент має ця людина? До якої соціальної групи вона належить?”. Уміння розуміти інших, відповідно реагувати на їхні дії, володіти своїми емоціями та почуттями, мати багату лексично та інтонаційно мову – це елементи як соціальної компетентності, так і акторської майстерності особистості, тому, зважаючи на проблематику дослідження, розв’язанню учнями проєктивних ситуацій нами була приділена особлива увага.

*Метод соціометрії* (від. лат. *societas* – суспільство і грец. *μετρέω* – вимірюю) застосовується в основному для діагностики міжособистісних взаємин у контактних групах, що існують не менше ніж 6 місяців. Методика, розроблена Я. Морено, дає можливість зробити “моментальний знімок” групових стосунків, виміряти ступінь згуртованості групи, оцінити кількісно взаємини членів колективу, їхню авторитетність [283, с. 140]. На констатувальному етапі експерименту застосовувалися соціометричні тести для учнів 5–7-х класів такого змісту: “1. З ким із твого класу ти хотів би відпочивати влітку? 2. Хто з твоїх однокласників є справжнім другом? 3. З ким би ти хотів сидіти за однією партою?”

Учням 8–9-х класів пропонувалися такі питання: “1. До кого із своїх однокласників ти звернешся за підтримкою? 2. З ким би із твоїх однокласників ти впевнено пішов би в похід? 3. До чиєї думки у твоєму класі ти прислухаєшся?”

Соціометричний тест для учнів 10–11-х класів включав запитання: “Хто у класі є для тебе авторитетом? З ким ти можеш поділитися найбільш сокровенним? На кого можна покластися в будь-яких ситуаціях?” На основі цих тестів визначався рівень індексу позитивного соціометричного статусу (С+) школярів за допомогою формули:

$$C = \frac{B^+}{N},$$

де  $B^+$  – кількість позитивних виборів, що отримав персонально учень;  
 $N$  – кількість членів групи.

До групи низького соціометричного статусу ми відносимо учнів з індексом від 0 до 0,06, до групи середнього рівня – від 0,07 до 0,17, до групи вище середнього – від 0,18 до 0,24, до групи високого рівня – від 0,25 і вище.

Доволі часто в соціально-педагогічній діяльності використовується *біографічний метод* – спосіб діагностики, корекції і проектування життєвої дороги людини. Варіантом цього методу є сімейна біографія, завдяки якій можна визначити внутрішні чинники, що впливають на становлення і соціальне буття особи, а також механізми та агентів процесу її соціалізації. Біографічний метод було використано у процесі констатувального експерименту, насамперед для

вивчення причин девіантної поведінки окремих учнів.

Оцінювання явища чи людських вчинків однією особою не завжди буває об'єктивним, а тому до дослідження залучаються компетентні особи – *експерти* (вчителі, батьки та ін.). При цьому дослідник має враховувати “помилку великодушності” експертів (схильність завищувати оцінки знайомим людям, здебільшого вказувати на їхні позитивні якості, а не недоліки). Для роботи з експертами було розроблено опитувальник “Оцінка рівня соціальної компетентності учнів основної і старшої школи” (додаток Ж).

У соціально-педагогічних дослідженнях нерідко застосовується *метод аналізу документів*, зокрема аналіз творчих робіт. У чинному дослідженні для визначення сформованості соціальних цінностей учням пропонувалося написати твори: для учнів 6–7-х класів – “Що я найбільше люблю у своєму житті”; для учнів 8–9-х класів – “Що для мене є найважливішим у житті”; для учнів 10–11-х класів – “Мої життєві цілі та ідеали”. Обробка тексту відбувалася передусім через процедуру контент-аналізу.

*Метод незакінчених речень* використовується у дослідженнях як доповнення до сухих анкетних питань, що інколи є надто серйозними, нецікавими для респондентів. Незакінчені речення цінні ще й тим, що вони вимірюють не лише усвідомлюваний, а й неусвідомлюваний рівень сприйняття чи оцінювання певних фактів та явищ соціальної дійсності. Як вказує З. Сикевич, незакінчені речення зручно застосовувати, працюючи насамперед із підлітками, яких “відлякують” традиційні анкетні питання [407, с. 203]. Старшокласникам у процесі дослідження було запропоновано закінчити такі речення: “У моєму житті добрим є те, що ... У моєму житті поганим є те, що ... В Україні добрим є те, що ... В Україні поганим є те, що...”

У ході дослідження ми використали образні слова (прислів'я), що відображають ставлення людей до різних сторін соціального життя. Конструювання запитань у формі прислів'їв, з одного боку, знижує рівень ефекту “соціальної бажаності”, а з іншого – виконує функцію психологічної релаксації (адже учням з такими завданнями працювати набагато цікавіше і простіше).

Школярам було запропоновано вибрати з двох полярних за змістом прислів'їв те, з яким вони погоджуються щонайбільше (додаток В). З допомогою прислів'їв з'ясовувалося ставлення учнів до таких цінностей, як патріотизм, працьовитість, чесність, справедливість тощо. Більшість прислів'їв, використаних у цій соціолінгвістичній методиці, почерпнуті з книги "Українські приказки, прислів'я і таке інше" (укладач М. Номис) [468].

Застосування у процесі констатувального етапу експерименту різних методів та процедур відображено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

### Методи вивчення стану сформованості соціальної компетентності учнів основної та старшої школи

Вікова група	Методи, спрямовані на вивчення стану сформованості компонентів соціальної компетентності школярів		
	Статусно-рольовий компонент	Ціннісно-диспозиційний компонент	Комунікативний компонент
Молодші підлітки	Спостереження; бесіди; тест Куна; метод експертів; тестова методика "Мої головні ролі"	Метод експертів; метод аналізу документів; бесіди	Метод соціометрії; метод експертів; спостереження; аналіз картин, світлин; ігрова методика "Бал у Королеви"
Старші підлітки	Анкетування; тест Куна; методика "Я та інші"; метод експертів; тестова методика "Мої головні ролі"	Методика "Я та інші"; тест М. Рокича; тест Ш. Шварца; метод експертів; метод аналізу документів; тест "Ми та суспільство"	Метод соціометрії; метод експертів; метод тестів: "Діагностика самооцінки і впевненості у собі в критичних ситуаціях"; "Оцінка схильності особистості до конфліктної поведінки"; "Оцінка організаторських і комунікативних умінь"; "Чи конфліктна Ви особистість?"; аналіз картин, світлин; ігрова методика "Бал у Королеви".
Старшокласники	Анкетування; тест Куна; методика "Я та інші"; метод експертів; методика рольової здатності (за П. Горностаєм)	Методика "Я та інші"; тест М. Рокича; тест Ш. Шварца; соціолінгвістична методика "Прислів'я"; метод експертів; метод незакінчених речень; метод аналізу документів; Тест "Ми та суспільство"	Метод соціометрії; метод експертів; метод тестів: "Діагностика самооцінки і впевненості у собі в критичних ситуаціях"; "Оцінка схильності особистості до конфліктної поведінки"; "Оцінка організаторських і комунікативних умінь"; "Чи конфліктна Ви особистість?"; "Вміння слухати".

Обґрунтування рівнів соціальної компетентності дітей підліткового та старшого шкільного віку та застосування комплексу методів дало можливість з'ясувати стан сформованості соціальної компетентності школярів у процесі здійснення констатувального етапу експерименту. До нього були залучені учні та педагогічні працівники ЗОШ I–III ступенів № 3, № 7, № 22 м. Білої Церкви Київської області, Шпитківської ЗОШ I–III ступенів Києво-Святошинського району Київської області, Пристромської ЗОШ I–III ступенів Переяслав-Хмельницького району Київської області, НВК “Скви́рський ліцей – загальноосвітня школа I–II ступенів”, ЗОШ I–III ступенів №2 м. Сквири, Самгородоцької ЗОШ I–III ступенів Сквирського району Київської області, Горицької ЗОШ I–III ступенів Славутського району Хмельницької області, Рівненського навчально-виховного комплексу “Колегіум” – 550 учнів основної школи (210 молодших підлітків і 340 старших підлітків), 465 учнів старшої школи, 152 педагога, а також 64 студенти Білоцерківського інституту економіки та управління ВНЗ “Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»”.

### **3.2. Сформованість соціальної компетентності учнів основної школи**

Зважаючи на істотні відмінності в соціальному становленні підлітків, автором в процесі здійснення констатувального етапу експерименту визначено окремо сформованість соціальної компетентності підлітків 11–13 років (молодших підлітків) та 13–15 років (старших підлітків). На підставі даних, отриманих в результаті застосування дослідницьких методів, визначених у п. 3.1, стисло схарактеризуємо стан сформованості соціальної компетентності у дітей 11–13 років.

Передусім слід зауважити, що соціально-рольовий аспект розвитку **молодших підлітків** характеризується вузьким колом соціальних ролей – син (дочка), учень (учениця), друг, спортсмен.

У молодших підлітків небагато постійних друзів (ті, які підтримують,

допомагають). У бесідах вони називають не більше 2–3-х друзів, з якими часто спілкуються, вирішують справи. З іншими дітьми спілкування зазвичай приятельське, ситуативне, пов'язане з навчанням у школі, заняттями в позашкільних закладах (цих дітей вони також називають друзями, хоча й не близькими). Між молодшими підлітками нерідко виникають конфлікти, які, звісно, не є довготривалими. Слід зауважити, що близько 15 % дітей тією чи іншою мірою перебувають в ізоляції (через те, що вони “негарні”, погано одягаються, погано вчаться). Характерним є навішування на таких дітей ярликів (спостерігається явище стигматизації, яке психологи визначають як украй небезпечне для становлення особистості) [256]. Це призводить до стану пригніченості, невпевненості дітей.

Цінностями для молодших підлітків найперше є мама, тато, природа (кішки, собаки), спортивні заняття. Досить помітні орієнтації підлітків на цінності особистого життя та прагматичні цінності. Значна частина їх на запитання “Що б ти хотів (хотіла б) отримати на день народження?” відповідають “гроші”. У ситуації отримання мільйона гривень вони найперше куплять за ці гроші машину й дім.

Водночас учні молодшого підліткового віку, думаючи про інших, бажають їм добра. Ось вислови з їхніх творів: “Якби я була Президентом, то дала б усім безхатченкам дім”, “Я бажаю, щоб усі люди були добрі і допомагали іншим людям”, “Я хочу, щоб усі люди жили добре і щасливо”.

Школярі цього віку серед улюблених занять найчастіше називають спілкування на вулиці з друзями та ігри на комп'ютері, значно рідше – читання, малювання. Ідеалом для них є батьки, керівники спортивних секцій.

Проблеми країни, громади ще є далекими, неактуальними для більшості молодших підлітків, хоча частина з них нинішні суспільні події сприймає доволі близько. Наприклад, учень 6 класу Сергій (м. Рівне) вказав, якщо він отримає мільйон, то витратить його на будівництво будинку для дітей-сиріт у м. Рівне. Слід звернути увагу на те, що діти починають гостро відчувати матеріальну нерівність, що, своєю чергою, негативно впливає на їхнє психічне самопочуття.

Авторитет (високий соціальний статус) молодших підлітків серед своїх однолітків часто визначається не успіхами у навчанні, досягненнями в спорті, художньо-естетичній творчості, а наявністю в дитини дорогих речей (мобільного телефону, планшета, ноутбука тощо), демонстрацією нею фізичної сили.

Якщо визначити ієрархію цінностей молодших підлітків, то вони матимуть такий вигляд: батьки, друзі, здоров'я, дозвілля (прогулянки з друзями, гра на комп'ютері, катання на велосипеді), моральні цінності, суспільні цінності.

Щодо характеристики комунікативного компонента соціальної компетентності молодших підлітків, слід зауважити, що значна їх частина не може чітко сформулювати свою думку, мова бідна інтонаційно, засмічена словами-паразитами. Діти під час спілкування, особливо зі старшими чи малознайомими людьми, через хвилювання запинаються, “проковтують” звуки, склади. У молодших підлітків недостатньо розвинений соціальний інтелект. Вони здебільшого не вміють за зовнішнім виглядом, виразом обличчя, мімікою, інтонацією голосу визначати сутність людини.

Педагоги-експерти дали таку оцінку соціальній компетентності молодших підлітків : високий рівень її сформованості – у 17 % дітей, середній – у 63 %, низький – у 20 % школярів.

Зважаючи на те, що молодші підлітки лише починають самостійно визначатися у навколишньому соціумі, саме в цей період необхідним є педагогічне спрямування їх до колективу, залучення до цікавих та суспільно корисних справ, що забезпечували б просоціальний вектор їхнього розвитку. Обов'язково треба підтримувати самостійність дітей, адже підвищена конформність (яка є характерною для багатьох дітей цього віку) знижує можливість належної самореалізації. Помічені асоціальні тенденції у поведінці молодших підлітків потребують розкриття перед ними навколишнього світу у всій його різнобічності та значущості.

Стан сформованості соціальної компетентності молодших підлітків наведено в таблиці 3.2.

*Таблиця 3.2*

### **Сформованість соціальної компетентності молодших підлітків**



Рівень	Респонденти,	
	%	особи
Соціально творчий	1,4	3
Соціально діалогічний	4,3	9
Соціально адаптаційний	22,0	46
Соціально аморфний	67,1	141
Соціально дезадаптаційний	5,2	11
Всього	100	210

**Старші підлітки** характеризуються більш чітким визначенням своєї соціальної позиції, певним рівнем сформованості ціннісних орієнтацій, здатністю до оцінювання як себе, так і навколишнього соціального середовища. Для визначення соціально-рольового компонента соціальної компетентності учням було запропоновано роботу з анкетною “Соціальна культура учнівської молоді”, в якій знайшли відображення запитання, що торкалися ставлення старших підлітків до головних соціальних ролей (громадянина, члена сім’ї, трудівника, учасника дозвілля). Наведемо основні дані, отримані з допомогою цієї анкети.

На запитання “Чи любиш ти свою Батьківщину?” більшість учнів відповіла “так” (93 %). Варіант “не знаю” підтримали 7 % опитаних, а варіант “ні” – 2 %. Коли звучить Гімн України, почуття гордості за країну відчуває 43 % старших підлітків, радість від того, що вони є громадянами цієї країни, – 51 %, нічого не відчувають 6 %. Втішним є те, що варіант “відчуваю негативні емоції” не був обраний жодним респондентом. Водночас у ситуації, коли в майбутньому доведеться вибирати між Україною та іншими країнами для постійного місця проживання, Україну вибирають 50 % школярів, 30 % ще не визначилися, а 20 % віддають перевагу іншій країні (називають США, Німеччину, Чехію, Канаду, Італію та ін.).

Труднощі в старших підлітків викликало запитання “Яку людину можна назвати справжнім громадянином?” Третина дітей не змогла відповісти або просто називала історичні та політичні персонажі (насамперед Т. Шевченка). Загалом громадянами школярі вважають таких людей, які люблять свою країну, поважають рідну мову, дотримуються звичаїв, традицій, сумлінно працюють, є патріотами, не порушують закони тощо.

Абсолютна більшість старших підлітків хоче в майбутньому мати власну сім'ю (було лише кілька негативних відповідей). Однак уявлення про цінні для чоловіків та жінок якості у них ще досить розмиті. Серед 6 запропонованих якостей старші підлітки надають деяку перевагу розуму та красі як важливим і для жінок, і для чоловіків.

Школярі вже замислюються про своє майбутнє професійне життя. Так, 56 % із них стверджують, що вже визначили для себе майбутню професію (44 % ще не визначилися). Водночас особистісні властивості, що допоможуть їм бути професіоналом в обраній спеціальності (чи, навпаки, заважатимуть), значна частина учнів назвати не може. Школярі, які певною мірою проаналізували свої здібності, серед якостей, що сприятимуть їм у майбутній професійній діяльності, називають наполегливість, вимогливість до себе, гарну пам'ять, витримку, а серед тих, що будуть їм заважати, найперше є лінощі (ця якість становить понад 20 % від усіх, що заважатимуть), невпевненість у собі, сором'язливість, нестриманість, неухважність, страх перед відповідальністю.

Мотивом вибору майбутньої професії для старших підлітків є, найчастіше, можливість через неї забезпечити матеріальне становище своєї сім'ї та родини (можливість самореалізації майже не вказується). На пропозицію визначити п'ять професій, найпривабливіших для молоді, учні називали (подаємо у порядку кількості згадувань) юриста, лікаря, програміста, дизайнера, менеджера, кулінара, економіста, правоохоронця, водія, модельєра, хореографа, косметолога. Зрідка називалися професії журналіста, вчителя, інженера. Отже, найбільше підлітків приваблюють спеціальності, які забезпечують належний матеріальний добробут та не пов'язані з фізичною працею. При цьому робітничі спеціальності та спеціальності матеріально-виробничих галузей майже не називалися.

Особливо велике значення для підлітків має сфера дозвілля. За результатами нашого дослідження, більшість підлітків вказали, що у них відносно вдосталь часу для задоволення своїх різноманітних потреб: у 75 % школярів вільного часу достатньо, 23 % визнали – що мало, і лише у 2 % підлітків його багато. Змістова наповненість дозвілля суттєво характеризує юну людину, вказуючи на

розвиненість у неї потреб, на здатність до творчості, розуміння небезпек у житті тощо. Нами з'ясовано, що школярі у вільний час надають перевагу спілкуванню з друзями та перегляду телевізійних програм (вони займають по 29 % вільного часу). На відвідування кафе, барів припадає 6 % вільного часу, на відвідування дискотек – 5 %, на прослуховування популярної музики – 10 %, на читання художньої літератури – 8 %. Інші види занять (допомога батькам, заняття спортом, спілкування в соціальній мережі, гра на комп'ютері, заняття в гуртках) займають 13 %. Отже, на відносно творчі види занять відводиться трохи більше ніж 20 % вільного часу. На основі цих даних можна стверджувати про вузькість мистецько-творчого світу старших підлітків, що зумовлює їхню невисоку художньо-естетичну культуру, обмежену здатність спиратися у своєму соціальному та культурному розвитку на силу і красу мистецької спадщини.

Зважаючи на значне поширення серед української молоді тютюнокуріння, вживання алкоголю та наркотиків, що стає загрозою для виживання нації, адже надзвичайно згубно впливає на фізичне, психічне, соціальне здоров'я молодих людей, ми з'ясовували, наскільки залучені до цього негативного процесу старші підлітки. На запитання “Як ти ставишся до такого проведення дозвілля, як вживання алкоголю?” 2 % респондентів відповіли, що позитивно, 62 % – негативно, 32 % – байдуже, а 4 % не змогли визначити власного ставлення до цього явища. При цьому 16,5 % старших підлітків самі вживають алкоголь (правда, найчастіше з уточненням – “іноді”), а 83,5 % (за їхніми словами) не вживають. До куріння позитивно ставиться 2,5 % старших підлітків, негативно – 62,5 %, байдуже – 35 %. Зауважимо, що 5 % респондентів вказали, що самі курять, а 95 % це заперечили. На запитання щодо вживання наркотиків абсолютно всі опитувані відповідали, що негативно ставляться до цього, і заперечували вживання наркотиків як ними самими, так і їхніми друзями.

Як проводять власне дозвілля подобається 43 % респондентів, 37 % – подобається певною мірою (і так, і ні), 10,5 % – не подобається, 9,5 % – не можуть визначитися.

З допомогою методики “Я та інші” з'ясовувалися персонажі суб'єктивного

соціального світу в старших підлітків. Ними виявилися батьки та родичі, ровесники, вчителі, історичні та політичні діячі, письменники, “зірки” спорту та шоу-бізнесу (табл. 3.3.)

Таблиця 3.3.

**Персонажі суб’єктивного соціального світу старших підлітків**

№ пор.	Персонажі суб’єктивного світу	Доля персонажів, %
1	Батьки та родичі	24
2	Ровесники	50
3	Вчителі	7
4	“Зірки”	14
5	Історичні та політичні діячі, письменники	5

Як бачимо з табл. 3.3, актуальними персонажами, які визначають поведінку учнів цього віку, виступають ровесники. Одночасно ідеалом для старших підлітків є батьки. Вони їх характеризують такими словами: весела, добра, любима, чесний тощо.

Аналіз тестових робіт учнів показав, що у багатьох із них завищена самооцінка (у більше як 50 % учнів), у близько 20 % старших підлітків вона дещо занижена (над “Я” вони розмістили більшу частину персонажів) і наближається до центру. Самооцінку у майже 30 % школярів можна визнати адекватною, адже на одному рівні із собою вони розмістили більшу частину персонажів свого суб’єктивного соціального світу. Потрібно вказати і на ту обставину, що ніхто себе не поставив нижче умовного центру на осі значущості.

За отриманими в результаті застосування означеної методики даними можна констатувати слабку розвиненість соціальної перцепції старших підлітків (діти доволі поверхово характеризують людей – добрий, поганий, розумний, дурний, смішний, класний тощо) та несформованість у них ідеалів (більшість учасників тестування вище точки “Я” розміщують незначну кількість осіб).

Аналіз учнівських творів 8–9-х класів “Що для мене є найважливішим в житті?” методом контент-аналізу дав можливість згрупувати цінності, на які

орієнтуються старші підлітки (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

### Ціннісні орієнтації старших підлітків

№ пор.	Група цінностей		% від загального числа		Ранг
1	Особистого життя	Батьки, родина	30,0	60,5	1
		Життя, здоров'я	15,5		
		Друзі	15,0		
2	Моральні (доброта, повага від інших людей, справедливість)		6,9		5
3	Дозвіллеві	Художньо-естетичні	3,5		6
		спортивні	8,0		2
4	Суспільно-громадянські (турбота про довкілля, Батьківщина, мир, злагода)		3,5		6
5	Пізнавальні (розширення кругозору, освоєння комп'ютера)		3,0		7
6	Освітньо-статусні (освіта, здобуття професії, кар'єра)		7,5		3
7	Матеріального забезпечення (гарна зарплата, будинок, машина)		7,1		4

Аналіз творчих робіт підтвердив, що в основі сформованих цінностей старших підлітків – цінності особистого життя (батьки, родина, друзі та здоров'я). Досить скромне місце займають цінності суспільно-громадянські та художньо-естетичні (їх частка серед усіх названих становить по 3,5 %). Визначені цінності на основі міні-творів майже ідентичні з цінностями, визначеними за методикою М. Рокича: на перших позиціях ієрархії – сім'я, здоров'я, друзі, а на останніх – творчість, мистецтво. Вважаємо, що надання старшими підлітками абсолютної переваги особистим цінностям свідчить про певну недовіру учнів до соціального середовища, недооцінку впливу на них соціуму та можливостей покращання життя на творчо-естетичних засадах.

Результати вивчення цінностей за методикою Ш. Шварца наведено в табл. 3.5.

Таблиця 3.5

**Рангові значення типів цінностей на рівні нормативних ідеалів та індивідуальних пріоритетів у групі 9-класників  
(за методикою Ш. Шварца)**

Тип цінностей	Рангові значення типів цінностей	
	На рівні нормативних ідеалів	На рівні індивідуальних пріоритетів
Конформність	2	8
Традиції	8	9
Доброта	3	7
Універсалізм	4	5
Самостійність	5	1
Стимуляція	9	6
Гедонізм	7	2
Досягнення	4	3
Влада	10	10
Безпека	1	4

Як бачимо, досить високе місце у ціннісній системі 9-класників займають цінності безпеки як на рівні нормативних ідеалів, так і на рівні індивідуальних пріоритетів. На нашу думку, це свідчить про відчуття певної незахищеності, існування загроз з боку соціального середовища, що призводить до низького ступеня життєвого оптимізму та соціального самопочуття. Викликає занепокоєння також значний розрив між рівнем нормативних ідеалів та індивідуальних пріоритетів таких типів цінностей, як “гедонізм” і “доброта”, а також значний дисбаланс між цінностями “самостійність” та “конформність” (на рівні індивідуальних пріоритетів), що може вказувати на невміння узгоджувати

свої потреби та інтереси з інтересами інших.

Комунікативний компонент соціальної компетентності старших підлітків було з'ясовано за допомогою насамперед тестових завдань [258, с. 314–351; 455, с. 131]. Робота над тестом “Чи конфліктна Ви особистість?” показала, що понад 70 % школярів набрали від 15 до 29 балів, що вказує на середній рівень підліткової конфліктності, близько 20% учнів виявилися зі схильністю до конфліктної поведінки, а понад 10% із них спрямовані в бік толерантного вирішення конфліктних ситуацій.

Високий рівень самооцінки і впевненості в собі у критичних ситуаціях було виявлено в 5,3 % старших підлітків, середній – у 52,7 %, а низький – властивий для 42 % школярів. На нашу думку, значний відсоток низького рівня розвитку впевненості у старших підлітків потребує більш дієвої соціально-педагогічної роботи з формування у них асертивної поведінки.

За допомогою тесту “Схильність до конфліктної поведінки” з'ясовано, що школярі надають перевагу таким поведінковим тактикам, як: пристосування – 24 %, компроміс – 23 %, уникнення – 20 %, суперництво – 17 %, співпраця – 16 %. Отже, бачимо, що суперництво, яке нерідко призводить до конфліктних ситуацій, стоїть на дещо нижчому щаблі, ніж, наприклад, компроміс, проте серед неконфліктних тактик переважають пасивні (уникнення та пристосування). Це не сприяє формуванню в учнів умінь розв'язувати конфлікти, що не тільки посилюють напруження в міжособистісних та міжгрупових взаєминах, а й виступають засобом виникнення та утвердження нових ідей, пропозицій тощо. Оброблення тесту також засвідчило, що співпраця як основа компетентної взаємодії з іншими у старших підлітків поки що не розвинена на належному рівні і потребує цілеспрямованої педагогічної діяльності з розвитку групових навичок роботи.

Уміння слухати, адекватно сприймати інформацію є вагомим показником сформованості соціальної компетентності будь-якої людини, а особливо – підлітків, які мають розширювати та збагачувати свій соціальний досвід. Робота над тестом “Вміння слухати” дала можливість виявити, що таке вміння у старших

підлітків розвинене посередньо. Так, середній бал, що отримали підлітки за спроможність бути вмілими слухачами, становить 61 бал (тоді як умовна середина – 62 бала). Спостереження також показали, що багато школярів цього віку не є гарними слухачами, особливо тоді, коли інформація для них безпосередньо нецікава. Щодо загальної оцінки мовної культури учнів, то слід зазначити, що старші підлітки часто вживають лайливі, образливі слова, хоч їх такими і не вважають. Мова багатьох учнів інтонаційно небагата, засмічена словами-паразитами, нечітка. Щоб переконати співбесідника, вони часто послуговуються понадміру жестами, якщо не знаходять адекватних слів.

Педагоги-експерти так оцінили (за 5-бальною шкалою) рівень сформованості соціальної компетентності у старших підлітків: доволі високий (5 балів) – у 3 % учнів, високий (4 бала) – у 20 %, середній (3 бала) – у 67 %, низький (2 бала) – у 10 % школярів.

За соціометричною методикою, спрямованою на визначення статусу дітей у групі, було виявлено, що до групи середнього рівня можна віднести 57 % учнів, до рівня вище середнього – 20 %, високого – 8 %, низького – 15 % учнів. Можна констатувати, що належного групового статусу досягло досить обмежене число школярів, зумовлюючи більш наполегливу виховну роботу з формування дружніх, позитивних ставлень один до одного.

За результатами сукупності методів, визначених програмою констатувального етапу експерименту, нами встановлено рівні сформованості соціальної компетентності старших підлітків, що наведені в табл. 3.6.

*Таблиця 3.6.*

### **Сформованість соціальної компетентності старших підлітків**

Рівень	Респонденти,	
	%	особи
Соціально творчий	1,5	5
Соціально діалогічний	4,5	15
Соціально адаптаційний	25,0	85
Соціально аморфний	62,0	211
Соціально дезадаптаційний	7,0	24



	100	340
--	-----	-----

Як бачимо, сформованість соціальної компетентності старших підлітків передусім перебуває на соціально аморфному рівні (62,0 % дітей), який характеризується пасивною адаптацією, низьким рівнем орієнтації у соціальному оточенні, невисокою пізнавальною активністю, недостатньо розвиненою мотивацією до суспільно-громадської діяльності, посереднім розвитком комунікативних умінь і навичок. Найнижчий рівень соціальної компетентності – соціально дезадаптаційний – притаманний для 7 % старших підлітків і виявляється у схильності школярів до девіантних форм поведінки (правопорушення, вживання алкоголю, нікотину), у незадовільному ставленні до навчання, у високій конфліктності тощо.

Досягнення соціально бажаних рівнів соціальної компетентності сукупно властиве для 31,0 % старших підлітків. Вони вирізняються належним рівнем соціальної активності, беруть участь у громадській роботі школи, класу, товариські, завжди готові прийти на допомогу, вміють вирішувати та попереджувати конфлікти, виділяються різнобічними інтересами – пізнавальними, художньо-естетичними, займаються в гуртках. Водночас до таких рівнів соціальної компетентності, як соціально творчий та соціально діалогічний (розвиненість лідерських якостей, здатність до надання пропозицій щодо вдосконалення життєдіяльності групи та ін.), можна віднести небагато дітей.

Загалом можна відзначити недостатню сформованість соціальної компетентності учнів основної школи, що у зв'язку із суспільними тенденціями та гуманістичними орієнтирами сучасної освіти вимагає посилення педагогічної роботи з метою досягнення вищого рівня соціального буття школярів.

### **3.3. Сформованість соціальної компетентності учнів старшої школи**

Соціальний розвиток дітей старшого шкільного віку є доволі різнобічним, що й зумовило з'ясування стану сформованості їхньої соціальної компетентності, порівняно із соціальною компетентністю підлітків, ширше та детальніше.

Усвідомлюючи значущість спроможності старшокласників до орієнтування в соціальному просторі та активного засвоєння соціальних статусів та соціальних ролей, насамперед зупинимося на з'ясуванні статусно-рольового аспекту соціальної компетентності учнів старшої школи. При цьому якісне оволодіння соціальними ролями – громадянина, учня (трудівника), члена сім'ї, учасника дозвілля – будемо кваліфікувати як становлення в школярів складників соціальної компетентності – громадянської компетентності, сімейної компетентності, трудової компетентності, культурно-дозвілєвої компетентності.

Найпершим показником усвідомлення індивідом себе як громадянина є ідентифікація його з певним суспільством. На встановлення наявності такої ідентифікації у старшокласників спрямовувалося анкетне запитання “Громадянином якого суспільства ти себе вважаєш?” Позитивним є факт, що 96 % опитаних вважають себе громадянами України (лише деякі респонденти назвали інші країни, а окремі додали до сприйняття себе як громадянина України ще й сприйняття себе як громадянина рідного міста). Отже, можна стверджувати про належну ідентифікацію учнів старшої школи з українським суспільством. Однак чи є вона свідченням усвідомлення школярами своїх громадянських обов'язків? З'ясовувалося це запитанням “Який, на Вашу думку, найважливіший обов'язок громадянина?” Відповіді були досить різноманітними: “сприяти розвиткові держави”, “дбати про її процвітання”, “піклуватися про свою сім'ю” тощо. У значній кількості анкет відповідей на це запитання взагалі не було.

Важливим показником громадянської компетентності особистості є її вміння оцінити себе як суб'єкта громадського життя, ступінь включеності в громадянські процеси. Для визначення рівня сформованості цього показника старшокласникам було запропоновано оцінити себе як виконавця ролі громадянина. В основному відповіді були такими: “добре”, зрідка – “посередньо”. Це свідчить про певну необ'єктивність в оцінках, адже на запитання, чи відчувають старшокласники свою відповідальність за стан українського суспільства, були отримані такі результати: “певною мірою” – 62 %, “так” – 23 %, “ні” – 15 %. Тож спостерігаємо певне незбігання в “добрих” оцінках, які поставили собі респонденти як

громадянам України, та ступенем відчуття відповідальності за справи українського суспільства.

Щоб уточнити рівень значущості громадянського складника у життєдіяльності опитуваних учнів, їм було запропоновано запитання “Яке місце у Вашому житті посідає позиція громадянина?” Було виявлено такі позиції респондентів: “є провідним” – 5,4 %; “є важливим поряд з іншими позиціями (члена сім’ї, учня)” – 34,6 %; “є менш важливим поряд з іншими позиціями (члена сім’ї, учня)” – 39,5 %; “незначним” – 10 %; “ніяким” – 10,5 %. Як бачимо, важливість виконання ролі громадянина для старшокласників є нижчою, ніж виконання інших соціальних ролей.

Істотним елементом громадянської культури особистості, а отже, і її громадянської компетентності, є емоційно-почуттєвий складник (у своїй позитивній дієвості), який відображує почуття, настрої щодо об’єктів громадянського життя, зокрема символів держави. На запитання, що вони відчують, коли звучить Гімн України (варіанти: “гордість за країну”; “радість від того, що я є громадянином цієї країни”; “нічого не відчуваю”; “відчуваю негативні емоції”; “Ваш варіант”), більшість респондентів відповіли: “гордість за країну”; “радість від того, що я є громадянином цієї країни”. Невелику частку становлять ті, хто “нічого не відчуває” (близько 9 %) та “відчуває негативні емоції” (4,8 %). Такі відповіді вказують на наявність стійких позитивних емоційно-почуттєвих ставлень учнів до державних символів, а це є ґрунтом для розвитку громадянської компетентності молоді.

Найважливіший елемент громадянської компетентності – поведінковий, відображається, зокрема, в обґрунтованому наданні переваги певній політичній силі. Запитання до старшокласників “За якого політика Ви проголосуєте (коли матимете право брати участь у виборах) найперше?” мало на меті з’ясувати рівень аналізу учнями діяльності політиків. Відповіді на це запитання поділили учасників опитування на дві приблизно однакові групи: одна група проголосує за того, хто пообіцяє вирішити найголовніші проблеми, інша – за того політика, який закличе спільними зусиллями змінити ситуацію на краще. Це є свідченням

вагомої ролі у політичному виборі старшокласників гарно оформлених політиками обіцянок. Припускаємо, що надання учнями переваги певній політичній силі більшою мірою визначають їхні емоції, ніж вдумливий аналіз діяльності тих чи інших політиків.

У громадянському суспільстві політична, економічна, соціальна, культурна самореалізація членів суспільства найефективніше відбувається в рамках добровільно (“знизу”) створюваних організацій, різноманітних соціальних інститутів громадянського суспільства [303]. Тому низку запитань було націлено на з’ясування ставлення молодих людей до політичних партій та громадських організацій. На запитання “Яка, на Вашу думку, основна роль політичних партій у суспільстві? Яка, на Вашу думку, основна роль громадських організацій у суспільстві?” відповіді учнів були такими: “ніяка”, “працювати на благо суспільства”. Майже всі негативні відповіді було отримано на запитання щодо бажання старшокласників стати членом партії. При цьому третина опитуваних прагне стати членом громадської організації. Таке реагування на поставлені запитання можна трактувати як значну недовіру до політичних партій, нерозуміння сутності їхньої діяльності та політичну пасивність. Водночас бажання брати участь у роботі громадських організацій в майбутньому свідчить про певний активістський потенціал старшокласників.

Значні труднощі для респондентів викликало запитання “Яку національну ідею, з метою згуртування суспільства, Ви запропонували б для України?” Це запитання більшість учнів залишила без відповіді, хоча були запропоновані деякі цікаві варіанти: “Вперед, в ЄС”, “Будьмо добріші один до одного”, “Не забувати про минуле, проте й не зациклюватися на ньому”, “Рівність у правах всіх громадян” тощо.

Складником соціальної ролі громадянина є правова компетентність, яка формує у людини відповідальність, дисциплінованість, упевненість у собі і пов’язану з вмінням орієнтуватися у хитросплетіннях суспільних відносин здатність вибирати правомірний спосіб дій. Важливим показником правової компетентності громадянина демократичного суспільства є не тільки знання своїх

правил і свобод, а й вміння та готовність їх захищати, солідаризуватися з іншими громадянами, права яких порушені. Наведемо результати відповідей учнів на найважливіші щодо з'ясування правових знань запитання анкети.

Так, на запитання, яка держава є правовою, значна частина респондентів відповіді не дала. Близько 50 % опитаних загалом правильно розкривають сутність правової держави: “правова держава – це та, в якій забезпечуються права і свободи громадян”, “правова держава – це держава, в якій реально діють закони”, “правова держава – це держава, в якій дотримуються норм Конституції”. Активність і вміння захищати свої права залежить від чіткого усвідомлення їх, тому респондентам було запропоновано назвати свої головні права як громадян України. Це дало такі результати: найчастіше опитувані називали право на свободу думки, право на освіту та охорону здоров'я, хоча кількість прав, що їх називали респонденти, коливалася у межах 3–4. При цьому 18 % школярів взагалі не змогли визначити свої права. Основними своїми обов'язками як громадян України учні визнали захист Конституції та захист Батьківщини. Проте відповідей на запитання про громадянські обов'язки було навіть менше, ніж у випадку пропозиції назвати свої основні права.

Виявлені вади у правових знаннях учнівської молоді є, на нашу думку, наслідком не досить високої якості отримуваної ними правової інформації. Учні доволі часто користуються випадковими інформаційними джерелами, через те правова свідомість багатьох молодих людей є деформованою, адже їй властиві перекручені уявлення про правовий простір і негативні настанови правової поведінки.

Емоційний та діяльнісний аспекти правової компетентності молоді визначали запитаннями: “Чи порушували Ви коли-небудь норми права самі?” (відповіді: так – 16,2 %; ні – 73,8 %); “Чи знаєте Ви про порушення норм права Вашими знайомими, колегами, друзями?” (відповіді: “так” – 74,6 %; “ні” – 24,4 %). Ставлення старшокласників до порушення норм права знайомими та друзями виявилися такими: “мені байдуже” – 34,5 %; “хочу, щоб вони були покарані” – 33%; “прагну, щоб вони уникнули покарання” – 32,5 %.

Учням було запропоновано оцінити Українську державу за рівнем дотримання права (варіанти: “правова” і “неправова”). Більше як 75 % респондентів відповіли, що держава є неправовою.

У ситуації визнання держави неправовою, 18 % опитаних вважають, що незначні порушення норм права ними особисто є допустимими, а 82 % – недопустимими. Для 15 % старшокласників незначні порушення норм права їхніми друзями, рідними є допустимими, а для 85 % – недопустимими. У цих відповідях простежується нестійкість правової позиції учнів. В одних випадках старшокласники байдуже ставляться до правопорушень, скоєних їхніми знайомими, друзями, рідними, або виявляють бажання, щоб вони не були покарані, водночас в інших випадках навіть незначні порушення права визнаються учнями такими, що є неприпустимими. Це свідчить про домінування в системі правової культури старшокласників емоційного компонента, який є доволі мінливим.

На з'ясування важливості для старшокласників дотримуватися в соціальному житті правових норм спрямовувалося запитання “Хто є, на Вашу думку, законослухняним громадянином в сучасних умовах України?”. Відповіді на це запитання наведено в табл. 3.7.

*Таблиця 3.7*

**Розподіл відповідей на запитання “Хто є, на Вашу думку, законослухняним громадянином у сучасних умовах України?”**

<b>Варіант</b>	<b>Респонденти, %</b>
Нормальний громадянин, яких більшість	30,9
Зразкова людина, на яку потрібно рівнятися задля покращання життя в Україні	31,6
Людина, яка погано адаптована до суспільства (невдаха)	11,2
Людина, яка нездатна на ризик та досягнення певного життєвого успіху	26,3

Отримані дані можна було б трактувати так, що учнівська молодь у соціальній поведінці надає перевагу законослухняності. Водночас бачимо, що

значним є відсоток тих респондентів, які вважають законослухняних людей невдачами у житті, нездатними на ризик та досягнення життєвого успіху. Це вказує на те, що певна частина молодих людей дотримується думки про неможливість здобуття в нашому суспільстві бажаного життєвого статусу без порушення норм права.

Проведене дослідження виявило невисокий рівень знань учнів про конкретні процесуальні норми, що регулюють ситуації, в яких може опинитися будь-який громадянин, та які вимагають від нього мінімальних знань у галузі права для адекватної орієнтації у таких ситуаціях. Низький рівень обізнаності старшокласників про конкретні правові норми демонструє неготовність декого з них до нормального функціонування в суспільстві, до повноцінної взаємодії з державою та її органами. У частини молоді відбувається деформація орієнтирів і оцінок у сфері правової поведінки в бік зростання толерантного ставлення до нелегальних і кримінальних практик, формується готовність до неправових дій. Для багатьох старшокласників характерною є амбівалентність правових і моральних поглядів, яка виявляється, з одного боку, в неузгодженості між ідеями і принципами права, що проголошуються молодими людьми, та, з іншого – реальним рівнем моральних і правових вимог до себе і навколишніх, що свідчить про недостатню сформованість правового аспекту їхньої соціальної компетентності.

Для повноцінного функціонування суспільства необхідною є трудова компетентність його громадян, усвідомлення важливості праці та оволодіння певною професією. Праця є важливим засобом досягнення належного соціального статусу, здобуття поваги до своєї особистості з боку інших, що є однією з головних потреб людини. Тому повноцінне виконання індивідами соціальної ролі працівника створює належні умови як для розвитку суспільства, так і окремої особистості. Належне соціальне вираження через роль працівника залежить, значною мірою, від правильно обраної професії. Адекватний вибір професійної діяльності та стійка мотивація до неї сприяють успішній соціальній адаптації молодих людей, сприйняттю ними праці не лише як можливості для гарного

заробітку та матеріального забезпечення, а й для реалізації своїх здібностей, отримання творчої насолоди тощо.

Щоб визначити професійні орієнтації старшокласників, їм було запропоновано назвати п'ять найпривабливіших для сучасної молоді професій. У п'ятірку найпопулярніших професій (згідно з відповідями старшокласників) увійшли: програміст, менеджер, банкір, лікар, депутат. Як бачимо, це такі професії, що забезпечують людині соціальний престиж та значущий матеріальний достаток. На запитання, чи визначили вони для себе свою майбутню професію, майже 95 % учнів відповіли ствердно. Це могло б свідчити про належне усвідомлення старшокласниками важливості вибору конкретної діяльності в дорослому житті. Проте 38 % старшокласників ці професії не назвали. Можемо припустити, що ця частина учнів ще перебуває в пошуках своєї майбутньої професійної діяльності, вагається у своєму виборі.

Важливими для подальшої професійно-трудової діяльності особистості є мотиви вибору тієї чи іншої професії. На запитання, чому вони обрали саме цю професію, 62 % опитаних зауважили, що вона забезпечить їм матеріальний достаток, 29 % вважають її престижною, 9 % думають, що вона дасть можливість реалізувати власні здібності. Варіант, що ця професія є вагомою для суспільства, не був обраний старшокласниками взагалі.

Трудову компетентність (як складника соціальної) визначає і ступінь самостійності індивіда у виборі майбутньої професії. На запитання “Яким чином Ви здійснили вибір майбутньої професійної діяльності: самостійно чи під впливом інших?” були отримані відповіді: 71 % учнів зробили це самостійно, 23 % визначили майбутню професію під впливом батьків. Слід зауважити, що роль вчителів і психологів у процесі вибору старшокласниками своєї майбутньої професії виявилася досить скромною. Тож школа має здійснювати ефективну профорієнтаційну роботу, зосереджувати увагу учнів на значущості правильного вибору майбутнього фаху, що відповідав би їхнім психофізичним та інтелектуальним можливостям і, водночас, був затребуваним суспільством.



Професійна ефективність індивіда визначається наявністю відповідних здібностей, його соціально-психологічною спроможністю. Чи вміють старшокласники визначати якості своєї особистості, які б допомагали їм в оволодінні майбутньою професією? Для з'ясування учням було запропоновано назвати ті особистісні якості, що допоможуть стати професіоналом в обраній сфері. Отримані відповіді досить загального характеру: міцні знання, швидкість у діях, обізнаність у конкретній сфері, наполегливість. На пропозицію визначити особистісні якості, які заважатимуть професійному вдосконаленню, а тому вимагають роботи над собою, учні назвали – невміння спілкуватися з людьми, лінивість, знервованість, терпіння тощо.

Сім'я займає одне з провідних місць у системі життєвих цінностей старшокласників. Готовність учнівської молоді до виконання сімейних ролей, тобто їхня сімейно-рольова компетентність, є досить ваговою для гармонійного, щасливого життя. Готуються до виконання в майбутньому ролі дружини (чоловіка), батька (матері) 52 % старшокласників, а 48 % – “певною мірою”. Серед якостей, які потрібно розвивати хлопцям, щоб утворити гармонійну сім'ю, респонденти називають відповідальність, щедрість, розуміння один одного, а дівчатам – відповідальність, лагідність, мудрість, стриманість, повагу.

Які саме засоби використовують старшокласники для належної підготовки до майбутнього сімейного життя? Відповіді учнів подаємо у вигляді табл. 3.8.

*Таблиця 3.8*

**Засоби підготовки старшокласників до майбутнього сімейного життя**

<b>Варіант</b>	<b>Респонденти, %</b>
Читаю відповідну літературу	15
Консультуюся з друзями	0
Раджуся з батьками	0
Дивлюся відповідні телепередачі	35
Аналізую стосунки батьків	11
Аналізую стосунки подружніх пар (родичів, сусідів)	39

Дані табл. 3.8 наводять на думку, що хоча старшокласниками і визнається важливість підготовки до майбутнього сімейного життя, але для них ця проблема ще не є актуальною і сприймається дещо віддалено (через читання літератури, телепередачі, спостереження за сімейним життям здебільшого сусідів, ніж батьків). При цьому ідеалом майбутньої дружини (майбутнього чоловіка) для майже 80 % опитаних є власні батьки. Відповіді на запитання про засоби підготовки до створення сім'ї свідчать також про великий вплив на формування майбутньої сімейної поведінки старшокласників засобів масової інформації.

Важливою характеристикою сімейно-рольової культури учнівської молоді є її гендерні настанови, насамперед ставлення до того, хто має бути головним у сім'ї (її керівником). Так, 40,5 % респондентів визнають головним у сім'ї чоловіка, 49,5 % вказали, що обидва члени подружжя мають бути рівними, і лише 10 % вважають головною жінку (табл.3.9).

Таблиця 3.9

#### Розподіл відповідей на запитання “Хто повинен бути головним у сім'ї?”

Варіант	Респонденти, %		
	Разом	Хлопці	Дівчата
Чоловік	40,5	61	20
Жінка	10	5	15
Обоє разом	49,5	34	65

Отже, хоч і спостерігається виразне бажання молодих людей утверджувати в сім'ї рівні взаємини, проте визнання за чоловіком провідної ролі у сім'ї залишається досить вагомим.

Переважає більшість опитуваних на запитання, чи повинна жінка мати таку саму свободу дій, як і чоловік, відповіла ствердно. Водночас значна частина респондентів заняття домашнім господарством покладає на жінку (82 %), понад 90 % упевнені, що головним обов'язком жінки, яка має дітей, є турбота про сім'ю. Можемо висловити думку, що гендерні позиції старшокласників є нестійкими, досить суперечливими, пояснюється це, зокрема, їхнім невеликим життєвим

досвідом.

Доволі важливим є усвідомлення старшокласниками вимог до чоловіка та жінки при виконанні ними ролей батька та матері. На їхню думку, батько повинен бути сильним, владним – 62 % відповідей, відповідальним, рішучим – 31 %. Лише 7 % учнів вважають гарним батьком того, хто є ніжним, емоційним. Натомість жінка в сім'ї має бути насамперед люблячою, доброю, ласкавою – 69 % відповідей. Майже 30 % опитаних зауважують, що вона має бути інтелектуальною, діловою. А варіант, що жінка повинна бути строгою, владною, був відкинутий всіма респондентами.

Ранжування старшокласниками якостей чоловіка та жінки за мірою їх важливості подано узагальнено в табл. 3.10

*Таблиця 3.10*

**Важливість якостей для чоловіка та жінки з точки зору  
старшокласників**

Якість	Ранг	
	Для чоловіка	Для жінки
Краса	6	1
Доброта	5	2
Почуття гумору	3	5
Розум	1	4
Вихованість	4	3
Сила	2	6

Як бачимо з табл. 3.10, на перше місце серед важливих якостей для чоловіка опитувані поставили розум та силу, а для жінки – красу і доброту, що збігається з традиційними уявленнями українців.

На основі проведеного дослідження можна зробити висновок про доволі відчутні серед учнівської молоді настанови на такі взаємини чоловіка та жінки, що були характерними для традиційного суспільства. Водночас у старшокласників спостерігаємо усвідомлення необхідності досягнення у взаєминах між статями рівності, підвищення статусу жінки.

Дослідження культурно-дозвіллевих інтересів учнівської молоді показало, що їхній діапазон широкий, однак з переважанням пасивно-споглядальних занять. Це можна пояснити відсутністю у значної частини старшокласників сформованої культури дозвілля, байдужим і некритичним ставленням молодих людей до використання свого вільного часу. За результатами опитування, найпоширенішим способом проведення дозвілля у молодіжному середовищі є пасивний перегляд телевізійних передач. Багато часу старшокласники витрачають на комп'ютерні ігри, відвідування соціальних мереж. На морально-духовне життя молодих людей істотно впливає найближче оточення. Так, 87 % респондентів зазначили, що їм подобається проводити вільний час із друзями.

Характер дозвілля залежить і від етнокультурної компетентності учнівської молоді, яка визначається глибиною ототожнення індивіда з рідним народом, ступенем усвідомлення ним значущості національної культури, вмінням визначати основні риси народної культури, прагненням до її розвитку та вдосконалення, використанням у побуті предметів декоративно-вжиткового мистецтва, знанням українського фольклору та його використанням у власній життєдіяльності тощо.

Усвідомлення молодими людьми значущості національної культури (за результатами нашого опитування) відображено в табл. 3.11.

*Таблиця 3.11*

**Розподіл відповідей на запитання “Чи має значення для сучасної людини національна культура?”**

<b>Варіант</b>	<b>Респонденти, %</b>
Так	76
Ні	13
Частково	11

За даними табл. 3.11, переважна частина старшокласників визнає неабияке значення для сучасної людини національної культури. Водночас більшість опитаних не змогла відповісти на запитання, у чому виявляється її позитивна роль.

Багато учнів не визначилися також з відповіддю на запитання “Які основні ознаки рідної національної культури (вказіть, якої) Ви назвали б?” Тільки деякі респонденти дали відповідь на це запитання, висловлюючись, зокрема, так: “Для рідної культури властиві такі ознаки, як милосердя, доброта, співчуття до слабших”; “національна культура – це звичаї, традиції” тощо. Це свідчить про слабку обізнаність учнівської молоді з цінностями рідної культури, про невміння виділити її провідні ознаки та достоїнства.

Якщо ціннісна основа національної культури зосереджується у фольклорі, практиці народного життя, то її найвищий вияв знаходить своє відображення у художній культурі народу. На з’ясування обізнаності учнів щодо художньо-культурних здобутків рідного народу була спрямована анкетна пропозиція навести такі приклади національної культури (діячі, твори мистецтва, літератури), якими можна пишатися. Здебільшого називалися: Т. Шевченко, І. Франко, Леся Українка. Водночас слід зауважити, що зрідка зустрічаються імена О. Гончара, Л. Костенко. Майже зовсім не називаються творці та їхні твори з музики, образотворчого мистецтва, народного малярства.

Проте, не зважаючи на досить поверхові знання про мистецькі здобутки рідного народу, половина респондентів на запитання, як би вони оцінили внесок національної культури у світову культуру, відповіли – “високий”.

Мабуть, усвідомлюючи невисокий рівень своїх знань про досягнення рідної культури, більшість респондентів вказує на неготовність аргументовано переконувати інших у повноцінності її. Лише незначна частка старшокласників (близько 30 %) хотіла б брати участь у розвитку національної культури.

З метою виявлення міри важливості для молоді людини етнічної сфери життєдіяльності, учням пропонувалося назвати ті почуття і настрої, які викликає належність до своєї нації (табл. 3.12).

З отриманих даних бачимо, що належність до рідної нації у молодих людей передусім викликає почуття гордості. Показово, що відчуття незадоволення не було відзначено жодним респондентом.

*Таблиця 3.12*

### Почуття, які викликає належність до рідної нації

Варіант	Відповіді, %
Почуття гордості	61
Відчуття надійності	19
Ніякі (я не надаю ніякого значення належності до цієї нації)	20
Відчуття незадоволення	0

Прикрим є той факт, що дозвілля сучасних старшокласників заповнюється заняттями (вживання алкоголю, наркотиків, тютюну), які несуть небезпеку для здоров'я учнів, спрямовують їх у світ протиправної поведінки. Наскільки ж є втягнутою в шкідливе для духовного та фізичного здоров'я дозвілля учнівська молодь? На запитання “Чи вживаєте Ви алкогольні напої?” ствердно відповіли майже 20 % старшокласників. Траплялися відповіді, в яких респонденти заявляли, що дбають про своє здоров'я, однак зазначали, що вживають алкогольні напої. Тобто молоді люди належною мірою не усвідомлюють негативного впливу алкоголю на власний організм. На запитання, як часто вони вживають алкоголь, старшокласники найчастіше відповідали: “інколи”, “1 раз на тиждень”, “1 раз на місяць”. Майже повну однотайність виявили старшокласники, відповідаючи на запитання “Як Ви вважаєте, вживання алкоголю – це: “добре”; “погано”; “посередині між добрим і поганим?”. На думку 90 % респондентів, вживання алкоголю перебуває посередині між “добрим” і “поганим”, лише 10 % стверджують, що це є “поганим”. Такі відповіді викликають тривогу, оскільки молоді люди не оцінюють адекватно наслідків вживання алкоголю, що призводить до виникнення у них алкогольної залежності, поширення алкоголізму.

Не втішає той факт, що майже 25 % старшокласників курять. Більшість респондентів курить цигарки по кілька разів на день, спостерігається перехід від несистематичного куріння до постійного, що зможе завдати молодому організму непоправної шкоди. Проте переважна частина опитаних старшокласників-курців не усвідомлює загрозу від куріння, і на запитання, чи задумувалися вони про його шкідливість, відповідає негативно. Так, 67 % дівчат, які курять, пояснюють свої дії тим, що завдяки курінню вони відчувають себе модними і сучасними. Багато

дівчат-курців не вбачають у курінні загрозу для себе як майбутніх матерів.

Шкода від вживання алкоголю, куріння (формування, насамперед, залежності від цих наркотичних речовин), з якою зазвичай людина не може впоратися самостійно і потребує кваліфікованої допомоги, недостатньо усвідомлюється молоддю, адже переважна більшість респондентів запевняє, що ці проблеми вони зможуть вирішити. Зрідка суб'єктами допомоги учні називають сім'ю, друзів, водночас не вказують на інші пропоновані варіанти – заклади освіти, центри соціальних служб, лікарів.

Проаналізувавши обсяги та наповненість дозвілля старшокласників, доходимо висновку, що нині посилюється прагматизація потреб молодого покоління, звужується духовна насиченість його життєдіяльності. Багато молодих людей мають невисокий рівень культурних запитів, інтересів, що реалізуються, звичайно, в епізодичному і непослідовному залученні до культурно-мистецьких цінностей.

З'ясовуючи рівень рольової чутливості та глибини (за методикою П. Горностая [120, с. 267–268]), нами встановлено, що рівень рольової гнучкості та чутливості (здатність діяти відповідно до власної ролі та ролі інших) досягає у старшокласників майже 36 %, а рівень рольової глибини та здатності до рольових переживань (тобто близькості виконуваної ролі до внутрішнього світу особистості) – 38 %. При цьому мається на увазі, що ідеальний рівень сформованості таких рольових здатностей становить 100 %.

На основі аналізу зібраних анкетних даних можна зробити висновок, що статусно-рольовий компонент соціальної компетентності в значній частині старшокласників сформований недостатньо. Учні переважно володіють соціально аморфним рівнем соціальної компетентності, який виявляється пасивною соціальною адаптацією школярів, певною мірою їхнім байдужим ставленням до суспільних процесів, споживацькою орієнтацією у сфері дозвілля. Соціально-рольовий набір старшокласників складається з кількох ролей, насамперед міжособистісних, відображуючись передусім у взаємодії між членами малих груп (сім'я, клас).

Сформованість ціннісно-диспозиційного компонента соціальної компетентності старшокласників було визначено, насамперед, методиками М. Рокича, Ш. Шварца. Так, методика М. Рокича дає можливість оцінити загальне спрямування ціннісних орієнтацій молоді, без пов'язування з конкретною життєвою ситуацією. Найважливішою характеристикою особистості чи певної соціальної групи, за твердженням М. Рокича, є термінальні цінності – цінності-цілі. Надання пріоритету певним цінностям-цілям старшокласниками наведено в табл. 3.13.

Таблиця 3.13

**Рейтинг термінальних цінностей за методикою М. Рокича в групі  
10–11-класників**

<b>№ рейтингу</b>	<b>Список термінальних цінностей</b>
1	Здоров'я (фізичне і психічне)
2	Любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною)
3	Наявність хороших і вірних друзів
4	Щасливе сімейне життя
5	Активне діяльне життя (повнота та емоційна насиченість життя)
6	Суспільне визнання (повага навколишніх, колективу, товаришів по роботі)
7	Матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів)
8	Свобода (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках)
9	Впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх суперечностей, сумнівів)
10	Життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд, що досягаються завдяки життєвому досвіду)
11	Пізнання (можливість розширення освіти, світогляду, загальної культури, інтелектуальний розвиток).
12	Розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалення)
13	Продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил та здібностей)
14	Цікава робота
15	Щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, всього народу, людства загалом)
16	Творчість (можливість творчої діяльності)
17	Розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків)
18	Краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі і мистецтві)



Для уточнення отриманих даних (наприклад, чи є істотними відмінності між ранговими значеннями) вважаємо за доцільне встановити ще й середні показники цінностей за 5-бальною шкалою, що відображено в табл. 3.14.

Таблиця 3.14

**Середні показники значущості термінальних цінностей за методикою  
М. Рокича в групі 10–11-класників**

<b>№ пор.</b>	<b>Список термінальних цінностей</b>	<b>Середній бал (за 5-бальною шкалою)</b>
1	Активне, діяльне життя	2,94
2	Життєва мудрість	2,45
3	Здоров'я	4,36
4	Цікава робота	2,12
5	Краса природи і мистецтва	1,40
6	Любов	3,92
7	Матеріально забезпечене життя	2,87
8	Наявність хороших та вірних друзів	3,73
9	Суспільне визнання	2,88
10	Пізнання	2,40
11	Продуктивне життя	2,33
12	Розвиток	2,38
13	Розваги	1,75
14	Свобода	2,85
15	Щасливе сімейне життя	2,98
16	Щастя інших	1,94
17	Творчість	1,77
18	Впевненість у собі	2,77

Як бачимо з табл. 3.13 і 3.14, серед термінальних цінностей старшокласники на перші місця поставили такі цінності: здоров'я (фізичне та психічне), любов (духовну і фізичну близькість з коханою людиною), наявність хороших та вірних друзів, щасливе сімейне життя. Найменш значущими цінностями для старшокласників виявилися щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, всього народу, людства загалом), творчість (можливість творчої діяльності), розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків), краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі і

мистецтві).

На підставі отриманих даних можна стверджувати, що учнівська молодь надає перевагу індивідуалістським цінностям над колективістськими. Помітним є виокремлення старшокласниками цінності здоров'я, яка не тільки посіла 1-ше місце в рейтингу, а й за середнім балом (4,36) істотно переважає другу за значущістю цінність (любов – 3,92 бала).

Невтішним є факт, що творчість учні оцінили доволі низько (16-те місце у рейтингу, 1,77 бала). Безперечно, що творча особистість – це основа для поступального руху нашого суспільства вперед, ґрунт для його вдосконалення. І саме молодь, передусім, має потенціал для творчої перебудови соціуму. Недооцінювання творчості в життєдіяльності суспільства, на нашу думку, – одна з багатьох причин соціальних, економічних, політичних проблем, які переживає Україна.

На останньому місці в рейтингу термінальних цінностей опинилася цінність краси природи та мистецтва, що свідчить про посилення утилітарності, прагматичності потреб та інтересів молоді, зниження важливості такого складника життя, як духовність. Зауважимо, що цінність краси природи та мистецтва не тільки посіла останнє 18-те місце, а й була оцінена досить низьким балом – 1,40. Утім розваги також зайняли доволі низьке місце в рейтингу – 17-те, але тут, на нашу думку, зіграв чинник соціальної бажаності (учні не хотіли ставити на провідне місце непродуктивний (з погляду дорослих) вид занять).

Інструментальні цінності є тими способами, яким люди надають перевагу у власній життєдіяльності задля досягнення певних цілей, реалізації планів та програм, налагодження нормальних взаємин з іншими тощо. Рейтинг інструментальних цінностей старшокласників та середні значення їх, що були отримані під час дослідження, наведено в табл. 3.15 і 3.16.

### Рейтинг інструментальних цінностей за методикою М. Рокича в групі 10–11-класників

№ рейтингу	Список інструментальних цінностей
1	Освіченість (широта знань, висока загальна культура)
2	Вихованість (гарні манери)
3	Чесність (правдивість, щирість)
4	Тверда воля (уміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами)
5	Відповідальність (почуття обов'язку, вміння тримати своє слово)
6	Сміливість в обстоюванні своєї думки, поглядів
7	Життєрадісність (почуття гумору)
8	Самоконтроль (стриманість, самодисципліна)
9	Незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче)
10	Акуратність (охайність), уміння тримати в порядку речі, порядок у справах.
11	Широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички)
12	Старанність (дисциплінованість)
13	Терпимість (до поглядів і думок інших, уміння прощати іншим їхні помилки та омани)
14	Раціоналізм (уміння тверезо й логічно мислити, приймати обдумані, раціональні рішення)
15	Чуйність (дбайливість)
16	Високі запити (високі вимоги до життя і високі домагання)
17	Ефективність у справах (працелюбність, продуктивність у роботі)
18	Непримиренність до недоліків у собі та інших

Як бачимо з табл. 3.15 і 3.16, на перші місця старшокласники поставили такі цінності, як освіченість (середній бал – 3,91), вихованість (середній бал – 3,27), чесність (середній бал – 3,26). Такі дані можна пояснити, з одного боку, прагненням молодих людей демонструвати свою відповідність загальноприйнятим правилам, справляти на навколишніх людей гарне враження, а з іншого – впевненістю старшокласників у тому, що освіта дає можливість найкраще реалізуватися у житті. Схвально, що така цінність, як чесність, посіла в рейтингу доволі високе місце, адже без чесних міжлюдських взаємин неможливе гармонійне соціальне життя. Слід звернути увагу на той факт, що цінності

вихованості та чесності за своїми середніми показниками майже не відрізняються одна від одної, отже, учні усвідомлюють тісний зв'язок між ними.

Таблиця 3.16

**Середні показники значущості інструментальних цінностей за методикою М. Рокича в групі 10–11-класників**

№ пор.	Список інструментальних цінностей	Середній бал (за 5-бальною шкалою)
1	Акуратність	2,79
2	Вихованість	3,27
3	Високі запити	1,60
4	Життєрадісність	2,95
5	Старанність	2,45
6	Незалежність	2,87
7	Непримиренність до недоліків	1,54
8	Освіченість	3,91
9	Відповідальність	3,02
10	Раціоналізм	2,10
11	Самоконтроль	2,91
12	Сміливість	2,99
13	Тверда воля	3,14
14	Терпимість	2,35
15	Широта поглядів	2,75
16	Чесність	3,26
17	Ефективність у справах	1,59
18	Чуйність	2,01

Останні місця в рейтингу інструментальних цінностей посіли: високі запити (середній бал – 1,60), ефективність у справах (середній бал – 1,59) і непримиренність до недоліків (середній бал – 1,54). Вважаємо, що нехтування цими цінностями є гальмом розвитку як окремої особистості, так і цілого суспільства, тому що без високих вимог членів українського соціуму до себе, до навколишніх, без високої продуктивності у своїй діяльності ми не досягнемо належного рівня суспільного розвитку. Прикро, що цінність чуйності (середній бал – 2,01) посіла одне з передостанніх місць (15-те), що вказує на зростання черствості, байдужості у взаєминах один з одним.

Можна стверджувати про переважання у сучасної учнівської молоді серед термінальних цінностей цінностей індивідуалізму (любов, хороші друзі, здоров'я). Важливі в минулому такі цінності, як “щастя інших”, “краса природи і мистецтва”, для нинішніх старшокласників особливої привабливості не мають. Однак учнівська молодь зберігає орієнтацію на набуття знань, стійкі особисті взаємини, справжню любов, вірну дружбу.

Щодо інструментальних цінностей, оцінених старшокласниками, то можна бачити домінування таких, які відображають найбільш суспільно схвалювані способи дій, забезпечуючи неконфліктність соціального життя (освіченість, вихованість, чесність). Водночас цінності суспільного розвитку (ефективність у справах, високі домагання та ін.) не визнаються учнівською молоддю достатньо вартісними.

Уточнення цінностей учнівської молоді, визначених за методикою М. Рокича, здійснювалося за методикою Ш. Шварца (табл. 3.17).

Таблиця 3.17

**Рангові значення типів цінностей на рівні нормативних ідеалів та індивідуальних пріоритетів у групі 10 – 11-класників (за методикою Ш. Шварца)**

Тип цінностей	Рангові значення типів цінностей	
	На рівні нормативних ідеалів	На рівні індивідуальних пріоритетів
Конформність	6	9
Традиції	9	10
Доброта	1	3
Універсалізм	4	4
Самостійність	5	2
Стимуляція	10	6-7
Гедонізм	7	5
Досягнення	2	1
Влада	8	6-7
Безпека	3	8

Вона відобразила пріоритетність таких цінностей у старшокласників, як доброта та досягнення, що свідчить про нестійкість “ціннісного поля” учнів.

З метою деталізації цінностей, що мають, насамперед, загальну спрямованість, було проаналізовано дані, отримані в результаті роботи над тестом “Ми та суспільство” (встановлювалася позиція старшокласників щодо конкретних соціальних ситуацій) (додаток Е).

На запитання, якою була б імовірна поведінка молодих людей у ситуації отримання одного мільйона гривень, одержано відповіді: “вклав би (вклала б) у справу, бізнес” – 44 %; “відправився б (відправилася б) у навколосвітню подорож” – 20 %; “купив би (купила б) машину (квартиру)” – 24 %; “роздав би (роздала б) родичам і друзям, які особливо потребують грошей” – 8 %; “прогуляв би (прогуляла б), не задумуючись” – 0 %. Як бачимо, майже 70 % опитуваних віддають перевагу витраті коштів на матеріальні потреби.

На пропозицію написати гасло, з яким вони могли б піти на мітинг (гасло потрібно було сформулювати із певного переліку слів), старшокласники надали перевагу вислову “Хай живе український народ!”. Слід наголосити, що гасла позитивного спрямування пов’язувалися передусім зі словами “рівність”, “справедливість”, “свобода”, “молодь”, а негативного – зі словом “олігархи”.

Серед виданих старшокласниками (у ситуації, якби вони “прокинулися Президентами”) “указів”, виділено такі їх групи: політичні (зняття депутатської недоторканості, обов’язковість для держаних службовців володіння державною мовою); соціальні (збільшення зарплат, зниження пенсійного віку, податків); освітні (зниження прохідного балу вступу до вищих навчальних закладів). Значне число “політичних указів” говорить про досить високу заполітизованість українського суспільства загалом, яка істотно зачепила й учнівську молодь. Водночас це не є свідченням належної політичної культури старшокласників, адже більшість “указів” – неконкретні, в них відсутнє чітке розуміння проблем. Ґрунтуються вони, насамперед, на емоціях (“допомогти людям, які потребують цього найбільше”, “щоб усі люди були рівні, не було багатих і бідних” тощо).

Вивчення ціннісного світу старшокласників показало, що система життєвих цінностей сучасної молоді є досить суперечливою. З одного боку, чітко простежується орієнтація учнів на матеріальний добробут, розвиток власної

справи, що передбачає ініціативність, опертя на власні сили, з іншого – досить суттєвими є надії на державну допомогу (збільшення заробітної плати, зниження пенсійного віку, прагнення, “щоб не було бідних і багатих”).

Загалом в учнів старшої школи переважають індивідуалістичні цінності (здоров’я, любов, сім’я), проте відчутними є і колективістські (хвилювання за сучасну Україну, соціальну справедливість та рівність).

Надання пріоритету цінності освіченості поєднується у старшокласників з недооцінкою такої якості, як раціоналізм (уміння тверезо й логічно мислити), без чого повноцінну освіту здобути неможливо.

Старшокласникам також було запропоновано оцінити життєві ситуації (варіанти: “засуджую”, “ставлюсь спокійно”, “хотів би (хотіла б) мати таку можливість”). Така оцінка могла б стати підтвердженням чи спростуванням раніше названих старшокласниками цінностей (табл. 3.18).

Табл. 3.18

### Оцінювання життєвих ситуацій старшокласниками

Життєва ситуація	Варіант відповіді		
	Засуджую, %	Ставлюсь спокійно, %	Хотів би (хотіла б) мати таку можливість, %
Зайняти посаду, де можна брати великі хабарі	80,5	19,5	-
Вкрасти велику суму грошей	100	-	-
Працювати за великі гроші, але в “сумнівній фірмі”	48,8%	43,9	7,3
Зайнятися торгівлею зброєю, жінками чи наркотиками	100	-	-
Займатися сексом за гроші	87,8	12,2	-
Відкрити власну справу і не платити податки	29,3	56,1	14,6
Стати політичним діячем і отримувати з цього власну користь	39	39%	22
Отримати спадщину і жити на відсотки	14,6	53,6	31,8
Одружитися (вийти заміж) задля багатства	63,4	34,1%	2,4
Заробляти своєю працею і кваліфікацією	-	17%	83
Взяти силою те, що я хочу	63,4	19,5	17,1

Опираючись на дані табл. 3.18, можна стверджувати, що антисоціальні дії, які призводять до серйозної кримінальної відповідальності, старшокласниками

засуджуються (крадіжки у великих розмірах, торгівля людьми, зброєю, наркотиками). Водночас, близько 20 % з них спокійно сприймають отримання хабарів, 43,9 % – роботу в “сумнівній фірмі”, а деяка частина бажала б і сама в таких установах працювати (7,3 %). У питанні щодо сплати податків більшість учнів займає антигромадянську позицію – 56,1 % ставиться спокійно до того, щоб не платити податків, а 14,6 % хотіли б мати таку можливість. У цьому випадку виявляється неузгодженість з твердженнями старшокласників про власну законослухняність, висловленими раніше. Це може бути також свідченням неусвідомлюваності учнями кримінальної основи хабарництва. Зауважимо, що політична свідомість молоді також амбівалентна. Наприклад, заявляючи про те, що основним завданням політичних партій є турбота про благо народу, 39 % учнів спокійно сприймають діяльність політичного діяча, який використовує політичну діяльність для власної користі, а 22 % – самі хотіли б мати таку можливість.

У процесі дослідження також було виявлено нечіткість і в моральних орієнтаціях старших учнів. Визначивши любов як одну з провідних цінностей (6-те місце за методикою М. Рокича), 34,1 % старшокласників ставляться спокійно до одруження, що ґрунтується не на коханні, а на матеріальних благах, а 2,4 % взагалі прагнуть мати таку можливість. Схвальним є факт, що 83 % старшокласників прагнуть заробляти своєю працею і кваліфікацією, однак 31,8 % респондентів хотіли б отримати спадщину і жити на відсотки. Отже, цінність праці і самостійної розбудови власного добробуту ще не міцно утвердилася в свідомості школярів. Викликає певну тривогу і те, що значна частина старшокласників орієнтується на цінність сили в досягненні мети. Наприклад, 19,5 % учнів спокійно ставляться до такого явища, а 17,1 % самі хотіли б використати силу для здобуття поставленої цілі.

За результатами соціолінгвістичної методики, спрямованої на з'ясування ціннісних орієнтацій учнівської молоді, школярі підтримують суспільно схвалюване ставлення до праці, знань, справедливості, матеріальних благ, сімейного життя, рідної землі тощо.



Таким чином, можна зробити висновок, що ціннісна сфера особистості старшокласників доволі розпливчата, суперечлива, неоднозначна. У ній переважають цінності власного благополуччя (сімейного, матеріального), при цьому доволі відчутними є нехтування проблемами громади, суспільства загалом, нерозуміння антисуспільної спрямованості багатьох соціальних практик.

Для визначення культури взаємин між учнями в класі, рівня наповненості змістовними справами учнівського життя було запропоновано студентам кафедри соціальної роботи (2–3-й курси) Білоцерківського інституту економіки та управління ВНЗ “Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»” здійснити короткий ретроспективний аналіз міжособистісних взаємин під час їхнього навчання у школі. На нашу думку, це підсилить об’єктивність дослідження, оскільки у студентів не було жодних причин, щоб відповідати нещиро. До того ж, через кілька років після закінчення навчання в школі вони сприймають події минулого шкільного життя глибше й більш осмислено. Студентам було запропоновано відповісти на такі запитання: “Як би Ви оцінили характер взаємин у класі, у якому навчалися? Чи були у Вашому класі лідери та «відторгнуті»? У чому виявлялося лідерство і в чому відторгнення? Які заходи в класі Вам запам’яталися? Чому? Які заходи в школі Вам запам’яталися? Чому? Що було у Вашому шкільному житті найбільш хорошим, а що найбільш неприємним, недобрим для Вас?”

Майже 70 % студентів взаємини у класі, де вони навчалися, визнали дружніми, а понад 30 % – недружніми (клас розбивався на групки, спілкування між якими було поверхневим, нерідко виникали конфлікти). 84 % студентів вказали, що в їхніх класах були лідери (лідерство виявлялося в активності окремих учнів, їхній діловитості, допомозі іншим), а 16 % – зазначили, що лідерів у класі не було (все вирішували разом, ніхто не виділявся) або були “призначені” вчителями. До лідерів учні ставилися здебільшого позитивно – “вони все організовували”, “були відповідальними за головні події”, хоча проявилось й негативне – “лідерство знайшло своє вираження у взаєминах, коли інші слухали і робили те, що сказав лідер”, “вони не звертають увагу на інших”, “намагаються

завжди ставити себе вище інших”, “до них прислухається більшість класу, навіть якщо вони були й неправі”.

Загалом 67 % студентів визнали, що в їхньому класі були “відторгнуті” (від 1 до 3–4 осіб). З “відторгненими” не спілкувалися, їх принижували, над ними глузували, сміялися, не хотіли сидіти за однією партою, не звертали уваги на їхні слова, прохання. Більшість з них погано навчалася. Причинами того, що у класі відщуралися від таких дітей, студенти називали, переважно, особистісні проблеми – “не клас їх „відторгнув“, вони самі „відторгнулися“ від класу”.

Приблизно 8 % студентів не змогли назвати нічого хорошого зі свого шкільного життя, а майже 12 % – визнали, що за час навчання у школі траплялося всього – і “доброго”, і “поганого”. Серед негативних моментів шкільного життя студенти виділили такі: конфліктні ситуації один з одним; конфліктні моменти із вчителями; неоднакове ставлення вчителів до всіх дітей тощо.

Із тих заходів, що відбувалися у класі, студенти можуть назвати небагато: святкування днів народження, спільні прогулянки, поодинокі екскурсії. Значно краще вони пам’ятають заходи, які організовувалися для всіх учнів школи (випускний вечір, конкурси “Міс школи”, Новий рік, 8 Березня, спортивні змагання тощо). Студенти передусім виокремили ті форми роботи з учнями, що супроводжувались інсценуванням, розігруванням ролей і мали глибоку емоційну насиченість (урок зарубіжної літератури, присвячений А. Ахматовій; вечорниці; вечір “Козацькі розваги”; участь у театрі мод тощо). Про конкурси “Міс школи” та “Містер школи” студентка Марина Ч. захоплено написала: “Це було чимось неймовірним! Ми готувалися протягом кількох місяців, планували, грали, думали, жили цим святом! Це дало змогу розкритися кожному в творчості, проявити себе. Це згуртувало команду і ми разом йшли до перемоги!”

Картину ціннісного світу учнівської молоді розширює контент-аналіз творчих робіт старшокласників. Він дозволив виявити пріоритетні для учнів групи цінностей (табл. 3.19).

*Таблиця 3.19*

### **Цінності старшокласників (за результатами аналізу творчих робіт)**

№ пор.	Група цінностей	% від загального числа		Ранг	
1.	Особистого життя	Батьки, родина	31,0	66,3	1
		Майбутня сім'я, діти	7,0		
		Життя, здоров'я	9,0		
		Кохання	7,6		
		Друзі	11,7		
2.	Моральні (доброта, милосердя, щедрість, щирість, повага від інших людей)	7,7		3	
3.	Культурні (мистецтво, музика, література)	4,0		6	
4.	Суспільні (патріотизм, рідна мова, Батьківщина, мир у світі)	5,1		5	
5.	Особистісного зростання (наполегливість, цілеспрямованість, визначення смислу власного життя, шляхів реалізації мрій)	2,0		7	
6.	Освітньо-статусні (освіта, здобуття професії, кар'єра)	9,5		2	
7.	Матеріальні (матеріальний добробут, будинок, квартира, машина)	5,4		4	

Як бачимо з табл. 3.19, дві третини цінностей, названих старшокласниками, так чи інакше пов'язані з особистим життям, сфокусовані на родині, здоров'ї, коханні та друзях. Істотними для учнівської молоді є також прагнення здобути освіту та мати бажану спеціальність, забезпечити себе і свою майбутню сім'ю матеріально.

Водночас важливість суспільних цінностей та пов'язаних з ними моральних, які забезпечують нормальне функціонування громади, країни, суспільства, учнями належним чином не усвідомлюється. Доволі скромне місце займають культурні цінності (лише деякі учні назвали музику як таку цінність, що є важливою для них, надихає, прикрашає життя, а читання літератури було визначено учнями цінністю лише 1 раз).

Старшокласники не вважають вартісними якості власної особистості, що дали б змогу їм реалізуватися, самоствердитися, оскільки цінності, які умовно названо цінностями особистісного зростання, посіли останнє рангове місце.

Звичайно, є учні, в яких розвинена рефлексія, вони здатні ставити перед собою серйозні питання про смисл власного життя. Наприклад, в одному з творів

читаємо: “Недостатньо продумане рішення (щодо цінностей. – В. Ш.) зменшує мої шанси на щастя й самореалізацію. Тому я вже зараз якомога уважніше придивляюся до себе і навкруги. Що я за людина в реальності? Які мої цілі? До чого я прагну? Чи я сама управляю своїм життям, чи хтось інший? Чи довіряю я власним почуттям? Чи здатна я чесно й відкрито подивитися на своє життя, якщо знадобиться у ньому щось змінити? Ось ті питання, на які потрібно відповісти, якщо я хочу прожити бажане для мене життя!” Окремі учні також прагнуть долучитися до суспільних змін: “Я б хотів змінити систему освіти. На жаль, нині освіта перебуває не в найкращому стані, дітей буквально завалюють різноманітним матеріалом, хоча краще було б диференціювати освіту на профілі і вивчати суто предмети, які цікавлять конкретного учня і які знадобляться йому в житті”. Окремі учні потребують середовища, де можна було б відчувати “власну значущість та потрібність”.

Персонажами суб’єктивного соціального світу старшокласників, що визначалися за допомогою методики “Я та інші”, виявилися батьки та родичі, ровесники, вчителі, історичні та політичні діячі, письменники, “зірки” спорту та шоу-бізнесу (табл. 3.20).

Таблиця 3.20

### Персонажі суб’єктивного соціального світу старшокласників

Персонажі суб’єктивного світу	Доля персонажів, у %
Батьки та родичі	26
Ровесники	46
Вчителі	9
“Зірки”	13
Історичні та політичні діячі, письменники	6

За даними табл. 3.20, перше місце серед персонажів, які впливають на поведінку старшокласників, займають ровесники. Ідеалом для старшокласників, як і для старших підлітків, є батьки. Частка батьків у просторі суб’єктивного образу світу учнів старшої школи, порівняно з старшими підлітками, навіть трохи збільшилася. Також збільшилася, хоч і не істотно, частка історичних та

політичних діячів, учителів. Характеристики, дані старшими учнями персонажам власного суб'єктивного світу, психологічно глибші, різноаспектніші, менш поверхневі, порівняно з характеристиками, даними таким персонажам старшими підлітками. Батьків старшокласники характеризують як надійних, добрих, чудових. Завдяки аналізу розміщення на вертикальній осі персонажів суб'єктивного світу учнів відносно їхнього власного місця виявлено, що в багатьох старшокласників (47 %) самооцінка завищена, у 22 % старшокласників вона якоюсь мірою занижена (над власним умовним місцем на осі вони розмістили переважну частину персонажів). У понад 30 % старшокласників самооцінка є більш-менш адекватною.

Комунікативний компонент соціальної компетентності старшокласників визначався низкою тестів. Так, аналіз роботи учнів над тестом “Діагностика самооцінки і впевненості у собі в критичних ситуаціях” виявив: високий рівень розвитку цих важливих якостей мають 6,5 % старшокласників, середній – 54 %, низький – 39,5 %.

Проаналізувавши роботу учнів над тестом “Чи конфліктна Ви особистість?”, майже 80 % старшокласників було віднесено до середнього рівня схильності до конфліктів, близько 10 % – до високого рівня. У більш як 10% учнів виявлено низький рівень конфліктної готовності, водночас вони мають значно вищу схильність до взаєморозуміння та співпраці.

Результати роботи над тестом “Оцінка схильності особистості до конфліктної поведінки” показують, що серед поведінкових тактик старшокласники надають перевагу пристосуванню (23 %) та компромісу (22,5 %). Для них характерною є також тактика уникнення (19 %). При цьому рівень суперництва трохи нижчий, ніж рівень пристосування та компромісу (18 %), що не вказує на схильність учнів до конфліктів. Слід зауважити, що суперництво, здатність наполегливо обстоювати свою позицію є елементом лідерських якостей, розвиток яких є доволі важливим, зокрема в контексті становлення громадянського суспільства в Україні. Суперництво, в поєднанні із співпрацею, дає позитивний імпульс як для розвитку окремої особистості, так і цілої групи,

колективу, суспільства загалом. Проте за результатами тестування співпраця (17,5 %) значно поступається тактикам уникнення та пристосування, які є тактиками пасивності й конформності.

За роботу над тестом “Вміння слухати”, що спрямований на визначення рівня здатності старшокласників бути вмiлими, ввічливими слухачами, учні отримали 69 балів (середній бал), що характеризує їх як слухачів трохи вищого від умовної середини рівня (62 бали). Водночас деяка частина учнів зазначає, що може поправляти співрозмовника, якщо в його мові трапляються неправильно вимовлені слова, назви (23 %, а інколи так чинять – 26 %). Поблажливий тон у ставленні до співрозмовника дозволяють собі 41 % старшокласників, а 10 % поводять себе таким чином досить часто. На запитання “Чи робиш ти вигляд, що уважно слухаєш, а сам (сама) думаєш про щось зовсім інше?” 46 % учнів відповіли ствердно (сукупно 3 варіанти – “завжди”, “у більшості випадків”, “інколи”), однак це не свідчить про розвиненість у них уміння слухати.

Доказом недостатньої сформованості таких умiнь у школярів є їхні відповіді на запитання “Чи може невдалий вислів твого співбесiдника спровокувати тебе на різкість та грубість?”. Завжди і в більшості випадків так чинять 18 % старшокласників, інколи – 33 %, тобто половина учнів у подiбній ситуації може зiніціювати конфлікт.

Соціально-перцептивні вмiння старшокласників розвинені, порівняно зі старшими підлітками, краще, проте й вони, здебільшого, не можуть правильно визначити темперамент людини, з якою спілкуються (значна частина старшокласників не може визначити й власний темперамент).

Педагоги-експерти, які залучалися до констатувального експерименту, так оцінили сформованість соціальної компетентності в сучасних старшокласників: дуже висока (5 балів) – у 10 % учнів, висока (4 бали) – у 30 %, середня (3 бали) – у 47 %, низька (2 бали) – у 10 %, дуже низька (1 бал) – у 3 % школярів.

Використовуючи метод соціометрії, було визначено групи соціометричного статусу старшокласників: високого рівня – 11 % учнів, вище середнього рівня – 19 %, середнього рівня – 56 %, низького рівня – 14 %. Вважаємо це свiдченням

недостатньої розвиненості товариськості, згуртованості, дружніх почуттів школярів один до одного, що потребує дієвішої педагогічної допомоги учням у сфері міжособистісних взаємин.

На основі даних, отриманих завдяки використанню сукупності методів, і які проаналізовані вище, визначено рівні сформованості соціальної компетентності учнів старшої школи (табл. 3.21).

*Таблиця 3.21*

### **Сформованість соціальної компетентності старшокласників**

Рівень	Респонденти	
	%	Особи
Соціально творчий	2,2	10
Соціально діалогічний	5,5	25
Соціально адаптаційний	29,1	136
Соціально аморфний	56,1	261
Соціально дезадаптаційний	7,1	33
Всього	100	465

Грунтуючись на даних табл. 3.21 можна зробити висновок, що більшість старшокласників (56,1 %), як і підлітків, володіють соціально аморфним рівнем соціальної компетентності. У 36,8 % старшокласників можна констатувати належну сформованість соціальної компетентності, проте соціально діалогічний та соціально творчий рівні розвинені незначною мірою. Стурбованість педагогів має викликати факт вияву в 7,1 % старшокласників ознак дезадаптації, що не сприятиме їхньому повноцінному соціальному становленню та особистісній самореалізації.

Отримані результати зумовлюють необхідність надання учнівській молоді більш широкої та глибшої інформації про різні сторони суспільного життя, спонукання її до аналізу, осмислення соціальних реалій, залучення до різних форм суспільно-практичної діяльності, де б вона апробувала доцільні способи соціальної поведінки.

### **3.4. Аналіз застосування театральних засобів у сучасній школі**

Зважаючи на високий потенціал театрального мистецтва в соціальному розвитку школярів та у формуванні їхньої соціальної компетентності, постає необхідність з'ясувати стан використання театральних засобів у соціально-виховній практиці сучасної української школи.

Слід наголосити, що усвідомлення значущості театрального мистецтва у формуванні художньо-естетичної та загальної культури відображено у стандартах художньо-естетичної освіти України, де вперше виокремлено театральномистецький напрям [136].

Щоб об'єктивно оцінити рівень застосування театрального мистецтва в сучасній українській школі, коротко проаналізуємо обсяги його використання в школах Західної Європи. У європейських країнах особливий інтерес до театральних засобів почав формуватися у другій половині ХХ ст. Це зумовило виникнення концепції "Drama in Education" ("драма в освіті"), яка ґрунтується на уявленні про драматичне мистецтво як частину людського життя, що охоплює всю історію та культуру, й відображує широке розуміння взаємодії театру/драми та освіти, зокрема трактує гнучкий підхід до організації навчально-виховного процесу, широке застосування прийомів і методів театру в процесі навчання та виховання, організацію навчальних предметів на основі театру [345, с. 23].

У сучасній зарубіжній соціальній та педагогічній практиці театральна гра розглядається як універсальний інструмент впливу як на вихованців, так і на самих педагогів [323, с. 157; 565; 570; 578; 587; 590; 593]. Обов'язковою для багатьох вищих навчальних закладів Великої Британії є театральна підготовка майбутніх фахівців, адже серед педагогічної спільноти утвердилась думка, що освіта без театральних засобів не зможе досягти бажаних результатів. У школах Франції використовується така форма театральномистецької освіти, як "театральні уроки", в проведенні яких беруть участь професійні актори. В Канаді за допомогою театральних засобів учні оволодівають знаннями з багатьох предметів, шляхом театралізації розвивають вміння застосовувати набуті знання в практичній діяльності. Канадські школярі



залучаються до театральної імпровізації, через яку порушуються різноманітні соціально-психологічні проблеми, якими найбільше переймається учнівська молодь, набуваючи при цьому навичок соціальної взаємодії [323, с. 157–159].

Доволі широко використовуються театральні засоби в соціально-педагогічній сфері Німеччини. З 1990 р. тут діє Асоціація театральної освіти, яка об'єднує педагогів, що впроваджують театральне мистецтво в освітній процес з метою формування різноманітних компетенцій (художніх, комунікативних, управлінських та ін.) шляхом організації театральної роботи в загальноосвітніх школах, дитячих садках, школах мистецтва, церквах, лікарнях, превентивних та реабілітаційних центрах, у сферах управління, маркетингу тощо. Ґрунтовними є дослідження зв'язку школи і професійного театру, розроблення шляхів удосконалення взаємодії їх [580; 590; 593].

У навчальний план шкіл майже всіх земель ФРН введено предмет “Театральна гра”. Як зауважує Т. Полякова, багато німецьких вчених виступають за обов'язкове введення предмета педагогіки театру для всіх педагогічних профілів, переатестацію вчителів з урахуванням компетентності в цій галузі знання, впровадження театральних дисциплін в інших типах вищих закладів освіти для формування ключових компетенцій спеціалістів [345, с. 24].

Реалізація концепції “драма в освіті” в західних країнах передбачає використання різних театральних шкіл і напрямів, методик імпровізаційного й спонтанного театру, тоді як у вітчизняній педагогічній практиці простежується тенденція орієнтування на реалістичну школу театральної гри.

Слід зауважити, що такої великої сили педагогічний засіб як самодіяльний дитячий театр у навчально-виховній діяльності українських шкіл, порівняно із західною педагогічною практикою, як за змістом, так і масштабами залучення до нього школярів, застосовується недостатньо. За винятком окремих навчально-освітніх закладів, в яких театральна творчість школярів є важливим складником навчально-виховного процесу [197; 205; 557], в більшості українських шкіл звернення до можливостей театру є епізодичним та несистемним.

Недооцінювання театрального мистецтва як вагомого інструменту соціального виховання підтверджується і нашим дослідженням, проведеним, зокрема, на базі Київського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, до якого було залучено класних керівників, соціальних педагогів, вчителів-предметників (загальна кількість – 135 осіб). Наведемо результати відповідей педагогів на запитання запропонованої їм анкети (додаток 3).

На запитання “Чи можна назвати організацію театральної (театралізованої) діяльності дітей в школі ефективним методом навчання та виховання?” 98 % опитуваних педагогів відповіли “так” і вказали, що й самі застосовують театралізацію у своїй діяльності (96 %). Водночас частота цього використання є не досить високою. Зокрема, 8 % педагогів застосовують театральні елементи 1 раз у рік, 34 % – 1 раз у півроку, 34 % – 1 раз у місяць і лише 24 % педагогів більш-менш систематично – 1 раз у тиждень.

Серед прикладів використання театралізованих елементів педагоги називають: інсценізацію уривків творів, що вивчаються в курсах української та зарубіжної літератури, здебільшого на підсумкових уроках з певної теми; театралізацію свят (Новий рік); розігрування життєвих ситуацій на виховних годинах, зокрема тих, що стосуються конфліктів між батьками й дітьми, між самими дітьми; КВК; виразне читання байок в особах та ін.

Поцінування педагогами театрального мистецтва як засобу соціального становлення досить скромне, що видно з визначення педагогами функцій театральної-ігрової діяльності дітей у школі (пропонувалося вибрати не більш ніж три варіанти з таких функцій: естетична, розважальна, дозвіллева, соціально-комунікативна, профілактична, активізаційна, пізнавальна, терапевтична, або назвати свій варіант). Вказані функції були проранжовані вчителями таким чином: 1. Естетична. 2. Розважальна. 3. Пізнавальна. 4. Соціально-комунікативна. 5. Дозвіллева. 6. Активізаційна. 7. Профілактична.

Найнижчий ранг посіла профілактична функція, яка отримала лише 7 % від загального числа названих педагогами функцій. До того ж така важлива функція

театрального мистецтва, як терапевтична, не була відзначена жодним респондентом.

Рівень застосування засобів театрального мистецтва в сучасній українській школі більш як половина опитаних педагогів оцінює як задовільний (52 % респондентів). Значна частина педагогічних працівників вказує на низький рівень використання театральних засобів (44 %) та на дуже низький (4 %). Водночас високий рівень використання театральних засобів в освіті не визнаний жодним респондентом.

Ступінь застосування театральних засобів у школі, де вони працюють, опитані педагоги визначили так: високим його вважають 2 % педагогів, задовільним – 56 %, низьким – 36 %, дуже низьким – 6 %.

Практично всі педагоги, залучені до опитування, погоджуються з необхідністю активізації використання театральних засобів діяльності школярів у навчально-виховній роботі сучасної української школи (лише 2% не змогли визначити власне ставлення до цього). Також переважна більшість педагогів-респондентів (90 %) підтримують думку, що з допомогою засобів театралізації можна сприяти вирішенню соціально-педагогічних проблем (конфліктні взаємини батьків та дітей; насильство у сім'ї; статева культура; схильність до алкоголю, наркотиків; протиправна поведінка підлітків тощо). Таких, що не погоджуються з цією позицією, не було виявлено, лише 10 % не змогли визначити власне ставлення до неї. Водночас про факти застосування театрального мистецтва в соціально-педагогічній діяльності школи не знають понад 38 % опитаних педагогів.

Педагоги серед відомих фактів використання мистецтва театру в школі найчастіше називають: конкурси, інсценізацію, рідше рольові ігри, театральні елементи певних акцій, що спрямовані на профілактику девіантної поведінки. Отже, вони вважають театральні засоби діяльності, насамперед, засобом художньо-естетичного та загального розвитку. Можемо припустити, що театральні засоби застосовуються з метою соціального становлення учнів незначною мірою. Водночас респонденти-педагоги оцінюють спроможність

театрально-ігрової діяльності школярів стосовно формування їхньої соціальної компетентності високою (66 %) та середньою (34 %).

Більшість опитаних педагогів незнайомі з такими різновидами театральної творчості, як психодрама, драмотерапія, форум-театр. Слід зауважити, що 67 % педагогів, які брали участь у дослідженні, не чули про функціонування в школі театрів соціальної проблематики, утім абсолютна більшість їх вважає організацію такого виду театральної учнівської творчості необхідною в системі соціально-виховного впливу.

Майже всі опитані педагоги (95 %) переконані в тому, що педагогічним працівникам варто оволодівати елементами театрального (режисерського, акторського) мистецтва. Не визначилися щодо цього питання – 5 % педагогів. Водночас над оволодінням основами театрально-педагогічної культури працюють (за їхніми твердженнями) 52 % освітян, а не працюють 38 %, називаючи основною причиною своєї позиції недостатню кількість методичних розробок з названої проблеми.

На жаль, більшість педагогів не знає про активне використання театрально-педагогічних засобів в західній освітній практиці.

На основі аналізу даного опитування, а також спостережень, бесід з педагогами, аналізу документів (педагогічна періодика), доходимо таких висновків щодо стану використання театрального мистецтва в соціально-виховній роботі сучасної української школи:

1. Театральне мистецтво і головний його засіб – театрально-ігрова діяльність – застосовуються в сучасній школі несистемно, епізодично, що визнають і самі шкільні педагоги. Важливою причиною певного ігнорування потенціалу театрального мистецтва є, на нашу думку, орієнтування школи, здебільшого, на надання учням знань і сприймання при цьому театрально-ігрової діяльності як не цілком серйозної, а тому й другорядної, справи, відмінної від процесу передачі та засвоєння знань.

2. Недостатня теоретико-методична підготовка педагогів до організації та керівництва театрально-ігровою діяльністю (відсутність відповідних театрально-

педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах та інститутах післядипломної освіти педагогічних кадрів). За таких обставин звертають увагу на театральні-педагогічні засоби насамперед педагоги з природними театральні-ігровими здібностями, застосовуючи театральні-ігрові елементи, вироблені на основі власного життєвого досвіду. Однак значна частина педагогів методично неспроможна до активного залучення у навчальний процес театральні-ігрових засобів.

3. Домінувальне сприйняття педагогами театрального мистецтва як засобу художньо-естетичного розвитку або розважального дозвіллевого засобу та певне нехтування його соціалізаційним, соціально-компетентнісним потенціалом.

Прикрим є той факт, що в час посилення техногенно-психічних навантажень на підлітків і старшокласників поки що на неналежному рівні оцінюються такі функції театрального мистецтва, як профілактична та терапевтична, активізація яких могла б сприяти підвищенню якості та змістовності шкільної соціально-педагогічної роботи.

4. Брак належної кількості навчально-методичної літератури з проблем театральної педагогіки, яка б забезпечувала педагогам можливість розширювати знання про світовий і вітчизняний досвід застосування у навчально-виховному процесі засобів театру, давала б матеріал для самоосвіти, зміцнювала б переконання щодо важливості та необхідності театральні-ігрового інструментарію для естетико-культурного та соціального розвитку школярів.

5. Слабка репертуарна база для діяльного використання театрального мистецтва в школі. Причиною є обмаль сучасних драматичних творів для постановок із школярами, та й ті спрямовані передусім на театральні-ігрову роботу з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку [95; 139; 550].

6. Вузькість у більшості українських шкіл театральні-педагогічного простору, розширення якого відбувається за умови застосування засобів театрального мистецтва як важливого елемента навчально-виховної системи. Ігнорування шкільними педагогами потенціалу театрального мистецтва можна пояснити ще наявністю в школі авторитарної педагогіки, яка будувалася на

суб'єкт-об'єктних стосунках, нездатністю певної частини педагогів здійснювати навчально-виховний процес на суб'єкт-суб'єктних засадах, чого найперше вимагає організація театральнo-ігрової діяльності школярів як діяльності вільної, творчої, без значного числа обмежень та заборон.

Отже, виникає потреба в активізації застосування засобів театрального мистецтва у навчально-виховній практиці школи, зокрема з метою соціального розвитку школярів, формування їхньої соціальної компетентності. Театральне мистецтво має використовуватись як в класичному (традиційному) вияві, так і в сучасних його трансформаційних різновидах (драмотерапія, психодрама, форум-театр, інтерактивний театр тощо), що вказуватиме на усвідомлення педагогами необхідності та важливості надання адекватної допомоги особистості в час надмірних соціально-психологічних навантажень та ризиків.

### **Висновки до третього розділу**

У процесі констатувального етапу експерименту, спрямованого на з'ясування стану сформованості соціальної компетентності учнів основної і старшої школи, вирішувалися завдання: обґрунтувати критерії, показники та рівні сформованості соціальної компетентності особистості; визначити методи дослідження; організувати збір даних та здійснити їх аналіз; встановити рівні сформованості соціальної компетентності учнів основної і старшої школи.

Розвиненість компонентів соціальної компетентності особистості (статусно-рольового, ціннісно-диспозиційного та комунікативного) вимірювалась за такими критеріями: когнітивний, емоційний, діяльнісний, рефлексивний.

Серед показників розвиненості статусно-рольового компонента – обізнаність особистості про найзначущі соціальні статуси та ролі, емоційне ставлення до конкретних соціальних статусів та ролей, ступінь повноти рольового набору (кількість ролей, які виконує індивід); ціннісно-диспозиційного – знання про основні цінності сучасного суспільства, переживання загально визнаних соціальних цінностей, міра регуляції поведінки особистості обраними цінностями; комунікативного – знання про лексичне, граматичне багатство мови;

усвідомлення того, що культура мови є основою повноцінного соціального спілкування; негативне ставлення до вживання лайливих і нецензурних слів; розвиненість емпатії, афіліації, атракції, соціального інтелекту, навичок самопрезентації; здатність до групової роботи.

Визначені критерії та показники стали основою для встановлення рівнів сформованості соціальної компетентності особистості, а саме: соціально адаптаційного, соціально діалогічного, соціально творчого (соціально бажані рівні, що ґрунтуються на активній просоціальній поведінці особистості, цінностях благополуччя, соціального успіху, соціальної творчості); соціально аморфного (виявляється у пасивній адаптації, конформності особистості); соціально дезадаптаційного (знаходить свій вираз у різновидах девіантної поведінки).

Серед методів, що застосовувалися в ході констатувального етапу експерименту, слід назвати: опитування, спостереження, тестування, біографічний, аналізу документів тощо.

На основі аналізу зібраного фактологічного матеріалу можна констатувати, що сформованість соціальної компетентності підлітків і старшокласників передусім виявляється на соціально аморфному рівні (64,0 % підлітків і 56,1 % старшокласників), який характеризується низькою орієнтацією учнів у соціальному довіллі, недостатньо розвиненою мотивацією до суспільно-громадської діяльності, посереднім розвитком комунікативних умінь і навичок.

Певна частина учнів перебуває на найнижчому рівні соціальної компетентності – соціально дезадаптаційному (6,4 % підлітків, 7,1 % старшокласників) що виявляється у схильності дітей до девіантних форм поведінки (правопорушення, вживання алкоголю, нікотину), у незадовільному ставленні до навчання, високій конфліктності тощо.

Лише третина учнів досягла соціально адаптаційного, соціально діалогічного та соціально творчого рівнів соціальної компетентності. Школярі беруть участь у громадській роботі школи, класу, вміють вирішувати та попереджувати конфлікти, мають різнобічні інтереси тощо.

Беручи до уваги високу спроможність театрального мистецтва щодо формування соціальної компетентності школярів, було проаналізовано стан його використання в сучасній українській школі. Слід визнати, що застосування театральних засобів є недостатнім. Тому постає потреба у більш активному введенні їх у систему навчально-виховної діяльності школи, зокрема з метою соціального розвитку школярів, формування їхньої соціальної компетентності та попередження соціальної дезадаптації.

Матеріали 3-го розділу відображені в публікаціях за № 526; 517; 518; 523; 545.

#### **РОЗДІЛ 4**

### **МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ І СТАРШОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА**

Формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи засобами театрального мистецтва потребує системного підходу, що зумовило розроблення моделі цього процесу. Розроблена модель формування соціальної компетентності основної і старшої школи засобами театрального мистецтва має три складники: теоретичний, організаційно-методичний, діагностичний.

*Теоретичний* складник охоплює мету процесу формування соціальної компетентності учнів, його концептуальні засади, які розкриваються у

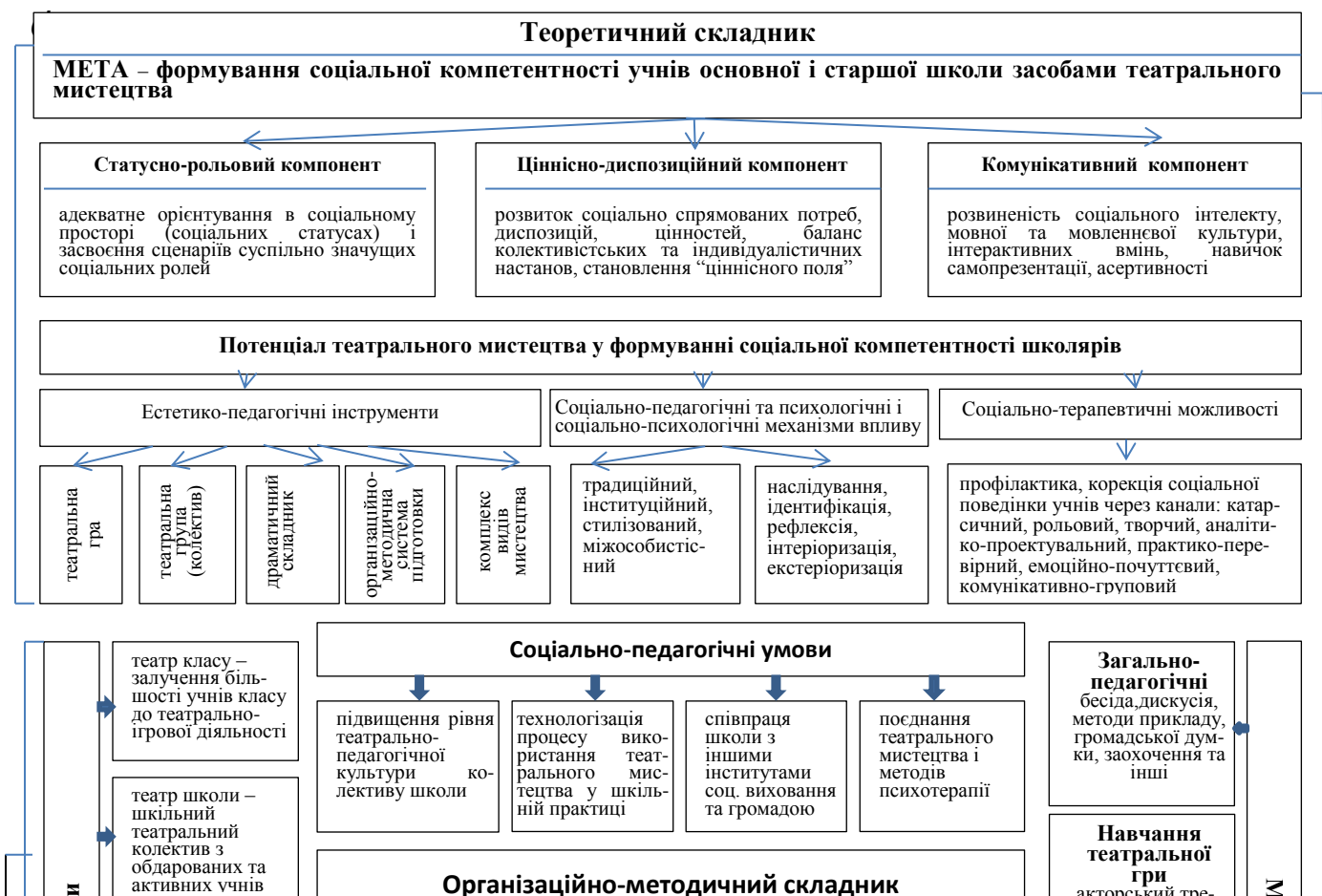


компонентах соціальної компетентності (статусно-рольовому, ціннісно-диспозиційному і комунікативному), естетико-педагогічних інструментах, соціально-педагогічних та психологічних і соціально-психологічних механізмах, соціально-терапевтичних можливостях театрального мистецтва (розкрито в розділах 1 і 2).

До *організаційно-методичного* складника віднесено соціально-педагогічні умови, форми, методи організації театрально-ігрової діяльності школярів, різновиди театрально-педагогічної роботи з підлітками і старшокласниками, підготовку фахівців до використання потенціалу театрального мистецтва у соціально-виховній практиці.

*Діагностичний* складник містить визначення критеріїв, показників вимірювання сформованості соціальної компетентності, встановлення її рівнів (соціально творчого, соціально діалогічного, соціально адаптаційного, соціально аморфного, соціально дезадаптаційного), методи дослідження (висвітлено в параграфі 3.1).

Схематично модель представлена на рис. (с. 261).



#### **4.1. Соціально-педагогічні умови формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи засобами театрального мистецтва**

Ефективність та результативність будь-якого соціального чи природного процесу залежить від певних умов. У “Новому тлумачному словнику української мови” поняття “умова” трактується (наводимо лише трактування, пов’язані з предметом нашого дослідження) як: 1) необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь; 2) обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь; 3) правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь [316, с. 632–633]. Якщо ж говорити про педагогічні умови, то ними є, передусім, обставини, правила, створені та вироблені в результаті цілеспрямованої

педагогічної діяльності [237]. Беручи до уваги ці твердження, під педагогічними умовами формування соціальної компетентності школярів засобами театрального мистецтва розуміємо створення таких обставин, що забезпечують високу результативність становлення соціальної компетентності вихованців шляхом використання комплексу театральних педагогічних технологій і методик.

На основі аналізу психолого-педагогічних і театрознавчих праць та практики використання театральних ігрових діяльностей в роботі зі школярами нами визначені головні соціально-педагогічні умови формування соціальної компетентності школярів засобами театрального мистецтва.

***I. Розвиток театральних педагогічних культур колективу школи.*** Ця умова знаходить вияв в таких елементах.

*1. Усвідомлення педагогами значущості використання засобів, методів та прийомів театрального мистецтва в соціальному вихованні дітей, їх естетичному, моральному, пізнавальному розвитку, формуванні вмінь і навичок соціальної взаємодії, сприянні становленню соціальної компетентності як меті й результату соціалізаційного процесу, а також у залученні школярів до культурних надбань людства. Елементи театральних ігрових діяльностей мають посісти належне місце в навчально-виховній практиці як ефективний засіб роботи з учнями.*

Поряд із технічним наповненням навчально-виховного процесу театральних ігрових методів є надзвичайно важливими, з одного боку, як певна альтернатива комп'ютерним технологіям, а з іншого – як культурне доповнення їх у вихованні й розвитку сучасної молоді людини. Театральна гра виступає бар'єром до перетворення людини в автомат, гвинтик надмірно технізованого соціального життя, перепоною віддалення людини від своєї природної сутності. Витіснення театральності як властивості здорової в соціальному та психологічному розумінні людини або її заміна комп'ютерною ігровою діяльністю можуть призвести до різноманітних соціально-психологічних проблем.

Автори посібника “Соціальна компетентність класного керівника: режисура спільних дій” стверджують, що “світ школи – театр”, в якому кожен його учасник “не одну грає роль” [424, с. 11]. Водночас дослідники констатують, що в сучасній

школі відбулася втрата унікального джерела змін соціальної позиції – дитячої гри, насамперед через жорстке прикріплення її до дошкільного віку. Проте, на їхню думку, саме в грі дитина опановує мистецтво ставати на позицію іншої людини, бачити світ очима іншого, долати власний егоїзм [424, с. 37]. На ігнорування школою потенціалу гри вказує і Т. Полякова, зазначаючи, що гра не знаходить адекватного місця в педагогічній практиці, недостатньо усвідомлюється вчителями її цінність, частина вчителів втрачає інтерес до ігрової діяльності, що засвідчує зниження їх творчої активності [345, с. 35].

Переконані, що в процесі пошуків інноваційних технологій виховання й соціального розвитку юного покоління слід звернути особливу увагу на театральну-ігрову діяльність дітей, актуалізувати її освітні й виховні можливості. Звернення до театральної гри, що здатна виконувати різні функції (художню, естетичну, розважальну, дозвілєву, соціально-комунікативну, профілактичну, активізаційну, терапевтичну, пізнавальну тощо), підвищуватиме спроможність педагогів щодо розроблення й упровадження інноваційних технологій та методик.

Виняткове значення має використання театральної гри у профілактично-корекційній роботі освітніх закладів, спрямованій на попередження й корекцію різних девіацій соціальної поведінки школярів. В умовах прискорення ритму і темпу життя, підвищення психічного напруження через велику кількість вражень і швидку зміну їх, що призводить до надмірного тиску на адаптаційні системи організму людини, бажаним є введення дітей у чарівний світ мистецтва, що розвиває у них потреби в красі й гармонії.

Ми підтримуємо позицію дослідників М. Бикова та О. Нікітіної, які наголошують на важливості зосередження уваги на дитячому театрі як засобі розв'язання багатоманітних психолого-педагогічних, соціальних та культурних проблем, називаючи серед них такі: засвоєння школярами культурних традицій власного народу та інших народів; розвиток їхніх пізнавальних інтересів у найширшому розумінні цього слова; розвиток потреб у продуктивній творчій діяльності; соціальна й психологічна адаптація особистості в кризових ситуаціях; підвищення самооцінки індивіда, сприяння її стабільності, гнучкості,

конструктивності; розвиток здатності дітей до глибокого, позитивного, продуктивного міжособистісного спілкування [68].

Для більшої зацікавленості учнів у театральних заняттях їх варто проводити з використанням комп'ютерно-технічних засобів. З огляду на це слушними є думки О. Савостьянова, який пропонує організувати театр комунікацій з допомогою технічних засобів (відео, мультимедіа та ін.), які вже стали звичними для сучасної молоді. На думку дослідника, такий своєрідний театральний підхід сприятиме вирішенню багатьох соціальних та міжособистісних проблем, вчитиме людину, зокрема молоду, моделювати власне життя [388, с. 209–210]. Вважаємо за доцільне використання подібних ідей у процесі залучення дітей до шкільної театральної діяльності, підсилюючи інтерес до неї за допомогою сучасних технічних можливостей.

Розвиток театральної-педагогічної культури колективу потребує системного використання засобів театру в школі. Театралізація, на наше переконання, має пронизувати всі сфери організації життя дитини в освітньому закладі – навчальну, соціально-виховну, позакласну. Цьому сприятиме включення у навчальний план (варіативний компонент) дисциплін, пов'язаних із мистецтвом театру – “Театр”, “Історія театру”, “Народознавство засобами театру” та ін.

*2. Утвердження суб'єкт-суб'єктних взаємин між педагогами та учнями, між учнями, а також між педагогами.* Організація навчально-виховного процесу із опертям на ідеї та принципи шкільної театральної педагогіки не може ґрунтуватися на примусі, підкоренні, зверхності, адже пов'язує всіх учасників театральної творчості стосунками взаємодопомоги, підтримки, поважного ставлення, творчої доповнюваності тощо. Упевнені, що дієве впровадження ідей і методів шкільної театральної педагогіки стане реальним підтвердженням незворотного руху сучасної української школи в бік школи гуманізму, всебічного розвитку, “школи радості” (В. Сухомлинський).

Необхідність утвердження в освіті суб'єкт-суб'єктних взаємин зумовлена й тими кардинальними суспільними змінами, що істотно вплинули на зв'язки між поколіннями (позначилися вони й на взаєминах “учитель – учень”). На зміну

характеру таких зв'язків вказала М. Мід, виокремивши три типи суспільств залежно від темпів їхнього розвитку й ступеня модернізованості-традиційності: суспільство постфігуративного типу, суспільство кофігуративного та суспільство префігуративного типу. У суспільствах префігуративного типу (сучасні розвинуті постіндустріальні суспільства) не тільки молодші вчать у старших, не тільки моделлю для поведінки стають ровесники, а й старші вчать у молодших [284, с. 322]. Отже, в умовах соціальної трансформації вчитель не може сприймати учня лише як об'єкт виховного впливу, навпаки, між ними мають бути партнерські, рівноправні взаємини. Формування соціальної компетентності як якісного рівня соціалізованості особистості має ґрунтуватися також на розумінні процесу соціалізації як діалогу “активностей”, під час якого “дорослі” і “новачки” встановлюють між собою “договірну реальність” (У. Уентворт) [591, с. 130].

Виходячи з тенденцій суспільного розвитку та природи театральної діяльності як вільної, глибоко гуманної, істинно людської, наголошуємо, що ефективність театральної педагогічної роботи забезпечується суб'єкт-суб'єктною взаємодією педагога й дитини. Водночас через театральну творчість (власну та дітей) сучасний учитель набуває готовності до зміни ролевих позицій у школі – “від транслятора знань до позиції фасилітатора, модератора, тьютора” [345, с. 4].

3. *Оволодіння педагогами основними елементами шкільної театральної педагогіки.* Проблема оволодіння педагогами знаннями для організації театральної-ігрової діяльності дітей у вітчизняній педагогіці починає порушуватися ще з перших десятиліть ХХ ст. У 1970–1980-ті роки в Полтавському педагогічному інституті (І. Зязюн та ін.) розробляється програма навчання майбутніх вчителів на засадах системи К. Станіславського. Нині застосування театральної педагогіки у формуванні професійної майстерності вчителів розглядається в працях українських дослідників В. Абрамяна, Л. Дубини, Л. Лимаренко, С. Соломахи та ін. [2; 143; 255; 419]. Слід виокремити наукові розвідки Р. Короткової [224; 225], в яких висвітлюються деякі аспекти використання театральних методик у підготовці до професійної діяльності майбутніх соціальних педагогів. У працях російських науковців (М. Биков,

О. Нікітіна, Т. Полякова та ін.) наголошується, що оволодіння основами театральної педагогіки сприятиме як власному розвитку й самореалізації педагогів, так і підвищенню ефективності їхньої взаємодії з вихованцями [68; 345].

На нашу думку, у комплекс театральних педагогічних знань учителя мають входити розуміння ним режисури як гармонії, ансамблю компонентів театральновиховного процесу, набуття навичок акторського тренінгу, робота над виразністю мовлення тощо. Погоджуємось із думкою Т. Полякової про необхідність формування “ігрової компетенції вчителя”. Дослідниця трактує її як “професійно-особистісне утворення, основою якого є ціннісне ставлення до гри як онтологічної основи буття людини”, що передбачає вміння використовувати гру для розкриття екзистенційної сутності особистості, її творчого розвитку, а також уміння самого педагога грати, імпровізувати, мобільно реагувати на зміни в ігровому просторі, знаходити адекватні засоби самовираження, здійснювати саморегуляцію і контроль за власними ігровими діями [345, с. 16].

Нам видається, що для ефективної організації театральної ігрової діяльності школярів педагоги мають не тільки оволодіти основами театральної педагогіки, які втілені в творчості видатних театральних діячів – Б. Брехта, М. Єврейнова, Леся Курбаса, К. Станіславського та інших, а й спонукати себе до виявлення власних театральних здібностей.

#### *4. Створення в навчальних закладах атмосфери творчості, креативності.*

Нові соціальні умови вимагають від людини бути творчою особистістю, для якої властивими є неординарне мислення, оригінальність у прийнятті рішень, самостійність у судженнях. Лише творча поведінка в сучасному швидкозмінному світі може вважатися по-справжньому адекватною, забезпечуючи людині можливості адаптації до нових реалій буття.

Театральна гра і творчість взаємопов'язані: з одного боку, через театральну гру індивід здійснює пошук нових граней своєї душі та навколишнього світу й утілює результати цього пошуку у творчих (духовних та матеріальних) продуктах, а з іншого – лише в творчій атмосфері можливою є щира, розкута театральна гра.

На органічний зв'язок гри й творчості вказують Я. Морено та його послідовники [293; 250, с. 75]. Вони також зазначають, що блокування спонтанності, імпровізаційності (що є атрибутами гри, зокрема й театральної), викликає неврози креативності, тобто призводить до пасивності людини, а тому вона, навіть маючи високий інтелект і особливі здібності, не є здатною ані проявити їх, ані задіяти [250, с. 113–114].

Повноцінною театральньо-ігровою діяльністю стає лише в атмосфері творчості, якою об'єднані і педагоги, і діти, сприяючи тим самим кращому вияву та розвитку творчих здібностей особистості. А в розмаїтті особистостей і багатстві їх творчих позицій – запорука не лише розвитку суспільства, а й здоров'я людства як біологічного виду.

### ***II. Технологізація процесу використання театрального мистецтва в шкільній навчально-виховній практиці.***

Обґрунтовуючи необхідність технологічного підходу в соціально-педагогічній діяльності, М. Шакурова зазначає, що його переваги полягають в “науковому доборі методів, засобів і способів діяльності, за допомогою яких можна забезпечити максимальну результативність” [508, с. 40]. Ключовою ланкою будь-якої технології є детальне опрацювання кінцевого результату і визначення шляху його досягнення через сукупність способів та чіткої алгоритмізації дій [71; 282; 455; 456].

Технологізація використання театрального мистецтва в соціально-виховній роботі зі школярами передбачає розроблення й практичне втілення конкретних театральньо-педагогічних технологій. Виходячи із сутності соціальних технологій і враховуючи специфіку шкільної театральної педагогіки, можна загалом визначити *театральньо-педагогічну технологію як сукупність знань про ефективні способи та методи організації театрально-ігрової діяльності школярів і саму практику алгоритмічного застосування цих знань для вирішення конкретної педагогічної проблеми (навчальної, виховної, соціально-педагогічної).*

Вважаємо, що в театральньо-педагогічній технології мають знайти відображення такі основні її складники:



- мета організації театральної діяльності (формування соціальної компетентності, її окремих аспектів – комунікативного, статусно-рольового; профілактика й корекція відхилень у соціальній поведінці школярів тощо);
- способи досягнення мети (театральний традиційно-класичний, театральний інтерактивний, драмотерапевтичний тощо);
- форми реалізації (групова – клас, гурток (шкільний театр), ситуативна театральна група та індивідуальна (театр одного актора, індивідуальна психодрама);
- методи (загальнопедагогічні – бесіда, дискусія, метод прикладу, заохочення тощо; театральні-педагогічні – акторський тренінг, метод фізичних дій, етюдний метод тощо; організаційно-театральні – виступи, сценічне та позасценічне спілкування, метод “рівний рівному” та ін.);
- суб’єкти реалізації (класні керівники, соціальні педагоги, вчителі-предметники);
- учнівська група, яка буде задіяна (вік, проблеми);
- визначення кінцевого результату (за певними параметрами).

Театральні-педагогічна технологія потребує також з’ясування етапів її розроблення й реалізації. Нами визначено *чотири етапи театральні-педагогічної технології*.

1. *Діагностичний* – визначення сукупності соціальних, групових та міжособистісних проблем вихованців, їхніх художньо-естетичних та духовних потреб.

2. *Методичний* – розроблення (вибір) конкретної театральні-педагогічної технології; визначення її мети, термінів реалізації, форм організації, варіантів співпраці педагогів, графіка занять тощо.

3. *Реалізаційний* – упровадження театральні-педагогічної технології в реальну соціально-виховну практику.

4. *Підсумковий* – оцінка та аналіз отриманих результатів, коригування раніше розробленої театральні-педагогічної технології.

Театральні-педагогічна технологія (як і будь-яка інша соціальна технологія)

знаходить вияв насамперед у *проектах* і *програмах*. Театрально-педагогічний проект, спрямовуючись на соціальне становлення школярів, формування їхньої соціальної компетентності, поєднує в собі риси художнього й соціального проектів і полягає в активному освоєнні розмаїття суперечливого соціального життя через мистецтво театру в співдружності учнів і педагогів.

**III. Співпраця загальноосвітньої школи з іншими інститутами соціального виховання, громадою в організації театрально-ігрової діяльності школярів.** Використання загальноосвітньою школою засобів театру, театрально-ігрових методів не може бути достатньо результативним та ефективним без поєднання зусиль різних інститутів соціального виховання – позашкільних закладів, центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, реабілітаційно-корекційних центрів, а також батьків. Потрібною є співпраця між ними у виявленні найактуальніших проблем сучасних дітей та молоді, у кадровому, матеріально-фінансовому забезпеченні організації театральної діяльності школярів, у залученні дітей до різноманітних громадських акцій, до громадсько корисної роботи.

Співпраця передбачає педагогічно спрямований вихід учнів за межі школи, класу в більш широкий соціокультурний простір, застосування учнями отриманих знань, набутих умінь, навичок, виробленої ціннісної позиції в соціальній практиці, при розв'язанні соціальних та соціально-психологічних проблем, виконанні інтерналізованих соціальних ролей. Тому театрально-ігрову діяльність школярів, насамперед у вигляді певного готового культурного продукту (спектакль, літературно-музична композиція, театралізована сценка), бажано демонструвати батькам, учням своєї та інших шкіл, клієнтам закладів соціальної сфери тощо.

На нашу думку, школа зможе реалізувати потенціал театрального мистецтва щодо формування соціальної компетентності учнів, якщо її діяльність ґрунтуватиметься на ідеях соціальної спрямованості, зокрема ідеї громадсько активної школи. Г. Корнетов, активний пропагандист громадсько активної школи, вважає її такою моделлю, яка може в сучасних умовах оптимально вирішувати проблему формування соціальної компетентності школярів [220; 221].

Громадсько активна школа – це така освітня інституція, яка: орієнтується на цінності, ідеали, цілі та механізми демократії; прагне максимально наблизити освіту до життя дитини, спертися на соціалізаційний потенціал різноманітних громадських практик; активно використовує у своїй діяльності механізми добродійності та партнерства. У громадсько активній школі “індивідуальний розвиток кожної дитини переважно здійснюється через участь у спільному досвіді, а оволодіння знаннями, вміннями й навичками, способами репродуктивної і творчої діяльності, методами орієнтації в культурі наповнюється особистісними смислами і моральним змістом, що є неможливим поза контекстом соціального простору взаємодії людей” [221, с. 12]. Розглядаючи освіту дитини як її повноцінне життя, громадсько активна школа прагне бути гранично відкритою у ставленні до навколишнього соціуму, враховувати стихію соціалізації, підтримувати активність дітей, надавати освіті діяльнісного характеру. Тому в її рамках створюються можливості для реалізації різних соціалізаційних проектів, зокрема й тих, що ґрунтуються на театральних методах або мають театральні-педагогічні складники, підвищуючи ефективність соціального становлення підлітків і старшокласників. Доцільним є організація театру в громаді, висвітлення через театральні постановки актуальних для громади проблем, що стане одним із засобів її мобілізації й активізації.

***IV. Поєднання у процесі соціального розвитку школярів театального мистецтва та методів психотерапії***, зокрема таких її напрямів, як психодрама, драмотерапія, маскотерапія (інноваційні трансформації театального мистецтва), арт-терапія, що посіли вагоме місце в соціалізаційній діяльності освітніх закладів Західної Європи, передусім у практиці корекції й профілактики відхилень у соціальній поведінці учнів, допомоги їм у ситуаціях проблемної міжособистісної взаємодії та розвитку соціальної компетентності. Як зазначає Н. Лавриченко, “з метою особистісного зростання та соціального навчання школярів західноєвропейські фахівці застосовують ... психодраму і соціодраму, які є, по суті, тренінгами спонтанної соціальної взаємодії та спрямовані насамперед на те, щоб протистояти нав’язуванню дітям усталених патернів і шаблонів соціальної

поведінки, натомість розкріпачувати дитячу уяву і пробуджувати творчість, допомагати дитині долати власні комплекси та проблеми у взаєминах з товаришами” [241, с. 26].

Дослідники наголошують, що в сучасних освітніх умовах “виникає необхідність не тільки посилити психологічну підготовку вчителів, а й включити в освітній процес елементарні дані з галузі психотерапії” [248, с. 5]. Про це говорить Ю. В’юнкова, зазначаючи, що робота вчителя, зокрема в корекційно-розвивальній моделі навчання, є неефективною без певних умінь і знань деяких практичних психотерапевтичних прийомів [92, с. 53].

У педагогіці термін “арт-терапія” використовується не в буквальному розумінні як лікування (від лат. *therapia*), а у значенні “соціального лікування” особистості, зміни стереотипів її поведінки й підвищення адаптаційних здатностей засобами художньої діяльності [248, с. 10]. Арт-терапію (подібно до інших мистецьких галузей психотерапії) можна розглядати як інструмент прогресивної педагогіки, розвитку потенціалу психічного здоров’я дітей та підлітків, формування здорової творчої особистості [247; 248, с. 26; 504].

На широкі можливості арт-терапії вказує С. Коновець, зокрема на здатність формувати у дітей моральні, естетичні та етичні принципи й ідеали, спрямовувати учнів на творче опанування навколишньої дійсності, що допомагає становленню цілісної особистості [218, с. 60].

У дослідженнях стосовно використання драмотерапії в навчально-виховному процесі зазначається, що “образно-рольова драмотерапія допомагає вирішувати різноманітні проблемні ситуації” [23, с. 175].

Спектр показань для арт-терапевтичної роботи в школі є доволі широким: труднощі емоційного розвитку школярів, стресові стани, депресія, зниження емоційного тону, порушення взаємин із близькими людьми, почуття самотності, міжособистісні конфлікти, незадоволеність сімейною ситуацією, ревності, неадекватна поведінка, підвищена тривожність, страхи, агресивність, ворожість до навколишніх, негативна “Я-концепція”, дисгармонійна, перекошена самооцінка, низький ступінь самоприйняття, порушена адаптація [248, с. 30].

Водночас слід розуміти, що арт-терапія як інноваційна технологія має більшою мірою паліативний, ніж лікувальний характер [248, с. 11]. Ми також підтримуємо цю точку зору на арт-терапію як метод роботи з дітьми в умовах школи, виходячи з того, що паліатив (фр. palliatif від лат. pallium – *покривало, плащ*) – часткове, тимчасове рішення, напівзахід [327].

Серйозної педагогічної уваги потребує групова арт-терапія (також використовується й індивідуально), яка дає дитині змогу: розвивати соціально важливі якості; обмінюватися досвідом і надавати взаємну підтримку; спостерігати безпосередню реакцію навколишніх на результати своїх дій; освоювати нові соціальні ролі й виявляти приховані якості особистості; підвищувати самооцінку й зміцнювати почуття самоідентичності; розвивати навички прийняття рішення; посилювати внутрішньогрупову згуртованість. “Усе це робить арт-терапію вкрай ефективною в роботі з дітьми у соціальній та педагогічній сфері, а також під час вирішення конфліктних ситуацій” [424, с. 96].

Оцінюючи такі театральні відгалуження, як психодрама, драмотерапія, К. Чедія вказує на важливість здійснення через театральну дію психокорекції поведінки школярів, адже сучасний педагог здебільшого має справу не стільки з вихованням, скільки з перевихованням [502, с. 15]. І тому в умовах суспільного неблагополуччя зростає потреба виховання дитини через реальні взаємини у виховних мікросоціумах, які діють, в соціально-психологічному смислі, як “захисне середовище” і водночас – як “засіб передачі соціально-позитивного досвіду” [502, с. 44]. Такими захисними мікросоціумами, на думку І. Фузейнікової, стають дитячі театральні колективи, робота яких будується на використанні ідей психології та психотерапії [489, с. 158].

Корисним у процесі організації театральної діяльності школярів є використання ідей і методів інших видів психотерапії, наприклад тілотерапії О. Лоуена, що допомагає зняттю в індивіда тілесних затисків, поліпшуючи тим самим його психічне та духовне здоров'я [264]. У механізмах тілотерапії бачимо схожість із одним з елементів театральної системи К. Станіславського, що

передбачає необхідність для сценічної гри вільного, розкутого тіла актора [439, с. 376].

У театральній роботі з дітьми із різними соціально-психологічними проблемами (агресивність, схильність до саморуйнівної поведінки, проблеми з батьками й однолітками тощо) пропонуємо звернутися до творчої спадщини З. Фрейда [484, с. 196], передусім концепції психологічного захисту, й використання таких його способів, як сублімація й витіснення. Ці способи захисту знаходять культурне, соціально прийнятне вираження в самодіяльній театральній творчості учнів.

Потребують уваги науковців і педагогів розроблені біхевіористською психологією (А. Бандура, Д. Роттер, Б. Скіннер) тренінги соціального навчання, що своїми прийомами й механізмами нагадують театральні тренінги К. Станіславського та його учнів-послідовників [див. 499].

Надзвичайно цінними для утвердження значущості театральної діяльності школярів є ідеї гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл).

Сутність гуманістичної психології К. Роджерса полягає в орієнтації на особистість і пріоритетності в житті й розвитку людини її уявлення про саму себе – “Я-концепції”, центральною ланкою якої є поняття “самоцінність”. Відповідність ступеня самоцінності способам її вираження (мова слів і мова тіла) – необхідна умова виникнення позитивного стану, тобто узгодження (конгруентності). Конгруентна людина у спілкуванні обов’язково виражає свої справжні почуття, а це сприяє адекватному спілкуванню між людьми, покращенню взаєморозуміння між ними [369, с. 401–407]. Театральна діяльність, яка допомагає розвитку мови (вербальної і невербальної) та вмінь її адекватного використання, формуванню навичок володіння власним тілом, сприятиме набуттю дитиною конгруентності “Я”, що зміцнить віру дитини в себе, надасть їй впевненості у спілкуванні з іншими, посилить можливості ефективної власної самопрезентації.

В основі концепції А. Маслоу – обґрунтування прагнення особистості до самоактуалізації, до творчості [276]. Як вважає відомий психолог-гуманіст, лише

самоактуалізована особистість звільняється від фрустрацій і може комфортно почуватися за будь-яких соціальних обставин, діяти чітко, точно, ефективно. На нашу думку, театральна творчість якраз і спонукає особистість до вдосконалення, прагнення творчо змінювати як себе, так і навколишню дійсність, бо занурює людину у світ різних мистецтв, розмаїття життєвих ситуацій, вчить на прикладах неординарних, цікавих особистостей, що є героями драматичних творів, “програвати” варіанти власного життєвого шляху.

Організуюючи театральну-ігрову діяльність школярів, бажано взяти до уваги також логотерапію В. Франкла, спрямовану на допомогу людині в пошуку життєвого смислу. Логотерапія сприяє виробленню в індивідів оптимістичного ставлення до життя, адже вона вчить, що “немає трагічних і негативних аспектів, які не могли б через позицію, зайняту щодо них, бути перетвореними в позитивні досягнення” [482, с. 302].

Як підтвердження значущості використання різних видів психотерапії (насамперед пов’язаних з мистецтвом театру) у формуванні соціальної компетентності школярів, процитуємо О. Савостьянова: “На противагу нудній і надокучливій дидактиці деяких форм традиційної педагогіки так звана рольова психотерапія є цінним варіантом групової психотерапії і соціально-психологічного тренінгу, що емоційно схиляє людину до виконання позитивної життєвої ролі, а в міжособистісних інтерперсональних взаєминах виконує позитивні адаптивні функції” [388, с. 206].

Отже, головними умовами ефективного формування соціальної компетентності школярів засобами театального мистецтва в загальноосвітній школі нами визначено такі: а) розвиток театально-педагогічної культури колективу школи; б) технологізація процесу використання театального мистецтва у шкільній практиці; в) співпраця загальноосвітньої школи з іншими інститутами соціального виховання, громадою в організації театально-ігрової діяльності учнів, зокрема з використанням ідей громадсько активної школи; г) поєднання у процесі соціального розвитку школярів театального мистецтва і методів психотерапії.

Забезпечення умов формування соціальної компетентності підлітків і старшокласників засобами театрального мистецтва сприятиме вдосконаленню соціально-виховної діяльності в сучасних освітніх закладах.

#### **4.2. Зміст, форми, методи організації театрально-ігрової діяльності учнів основної і старшої школи**

Виходячи з того, що провідним інструментом використання театрального мистецтва у формуванні соціальної компетентності школярів нами визначено театральну гру, обстоюючи позицію необхідності організації самодіяльної театральної творчості дітей на ґрунті природної дитячої гри й акцентуючи увагу на тому, що в процесі залучення дітей шкільного віку до різновидів самодіяльного театру наголос має робитися на *їхньому загальному соціокультурному розвитку*, а не на професійному, ми вважаємо за доцільне трактувати дитячу діяльність, пов'язану з мистецтвом самодіяльного театру в школі, як театрально-ігрову.

Театрально-ігрова діяльність школярів реалізує свій значний потенціал у різнобічному розвитку дітей, зокрема в становленні їхньої соціальної компетентності, за умови методично грамотного її використання, чіткого спрямування основних інструментів та механізмів театрального самодіяльного мистецтва на формування структурних компонентів соціально-компетентної особистості (статусно-рольового, ціннісно-диспозиційного, комунікативного).

Методика організації дитячої театрально-ігрової діяльності зумовлює насамперед визначення форм, змісту та методів педагогічної роботи з дітьми.

Основними *формами* організації театрально-ігрової діяльності дітей у школі визначаємо такі: театр школи (шкільний театр), який залучає до своєї роботи передусім найбільш здібних до театральної гри дітей; театр класу, що ставить завдання залучати до різних видів театрально-ігрової діяльності переважну частину учнів класу; театральна діяльність школярів під час підготовки свят, вечорів, конкурсів, виховних годин тощо (така форма має здебільшого епізодичний характер і не дає змоги використовувати потенціал театрально-



ігрової діяльності дітей повною мірою); реалізація театральних-педагогічних проєктів, спрямованих на розв'язання певної соціокультурної проблеми.

Вибір конкретної форми зумовлюється багатьма чинниками: рівнем підготовки організаторів театральної діяльності; метою, якої вони прагнуть досягнути; психолого-віковими особливостями дітей; їхньою естетико-художньою підготовленістю тощо. На нашу думку, в умовах школи доцільним є поєднання основних форм театральної-ігрової діяльності учнів.

Форма театральної-ігрової діяльності залежить також від масштабності залучення до неї школярів. Розглядаючи її як соціально-виховний засіб, вважаємо, що слід погодитися з думкою, яку висловила відомий знавець і пропагандист шкільної театральної педагогіки О. Єршова і яку обстоювали передові педагоги ще в 20-х роках ХХ ст. Вона полягає в тому, що участь у шкільній театральній самодіяльності можуть брати абсолютно всі діти, оскільки її метою є насамперед розвиток членів театального колективу, а не кінцевий продукт – спектакль. О. Єршова ставить риторичне запитання: “Чи є правильним, що театральні заняття традиційно охоплюють лише бажаних, тих, хто прийшов у гурток? Можливо, в заняттях театральним мистецтвом є перспектива стати поширеним видом дитячої творчості?” [148, с. 17]. Підтримуючи ці слова відомого дитячого театального педагога, ми пропонуємо якнайширше залучати школярів до творчості через різні види театральної самодіяльності, зокрема тоді, коли йдеться про використання театральної гри у становленні їхньої соціальної компетентності. Будучи переконаними в доступності й доцільності театральної-ігрової діяльності для всіх учнів, схилиємося до думки, що навіть сором'язливих, неініціативних школярів можна залучати до театральної гри – поступово, даючи спочатку незначні доручення, які крок за кроком наблизатимуть дітей до світу захоплюючої, цікавої діяльності.

Слід зауважити, що аспект професійного спрямування, хоча й може бути присутнім у театральній-ігровій діяльності дітей, не є в ній визначальним, а скоріше виступатиме допоміжним (з метою професіоналізації діють театральні

студії, театральні колективи позашкільних закладів, в окремих випадках – театральні колективи шкіл).

Досить ефективним, на нашу думку, є створення театального колективу класу. На основі власного досвіду організації театально-ігрової діяльності школярів та аналізу практичного досвіду багатьох педагогів, які застосовують засоби театального мистецтва у виховному процесі, можемо стверджувати, що така форма функціонування дитячого театального колективу дає позитивний результат, адже приязні, дружні взаємини, що склалися між однокласниками, під впливом спільної творчої діяльності лише підсиляться, а негативні зможуть нівелюватися, а то й зникнути. Ефективність функціонування театального колективу класу зростає завдяки співпраці класного керівника зі шкільним соціальним педагогом (психологом), що допоможе чіткіше визначити основну мету та завдання театального колективу класу, зважаючи на його соціально-психологічні особливості, гендерний склад, проведену діагностику на виявлення рівня згуртованості дітей, їхніх ціннісних орієнтацій тощо. Соціально-педагогічна діагностика дасть можливість раціональніше добирати репертуарні твори, робота над постановками яких сприятиме вирішенню різних особистісних та міжособистісних проблем. Звернення до діагностичної процедури є важливим і в тих випадках, коли театральний колектив створюється на базі кількох класів і може складатися як з однолітків, так і дітей різного віку.

Перспективною, на наше переконання, є організація театально-ігрової діяльності школярів на основі конкретних проектів. Вона дає можливість задіяти весь різнобічний потенціал учнів і педагогів (інтелектуальний, емоційний, вольовий), спрямувати їх на творчі пошуки, розвивати навички соціальної взаємодії, вміння визначати мету й способи для її досягнення, тобто формувати необхідні якості соціально-компетентної особистості, здатної вирішувати різні соціальні проблеми. У цьому випадку ми спираємось на науково-методичну позицію Т. Полякової, яка зосереджує увагу на значенні реалізації театально-педагогічних проектів і наводить їх конкретні варіанти: “Срібне століття російського мистецтва”, “Мій Пушкін” (до 200-ліття від дня народження поета), в

яких поєднуються навчальна робота школярів з літератури, театральнo-творча діяльність за творами митців різного жанру, позакласна робота (екскурсії, перегляд вистав професійних театрів), міжпредметні зв'язки (підготовка костюмів до театральних вистав на уроках трудового навчання, поглиблення знань про епоху на уроках історії тощо) [347].

В умовах української школи прикладом такого проекту є проект “Т. Шевченко і ми”. У рамках його реалізації діти вирішують різні завдання: пошук цікавих сторінок життя Тараса Григоровича Шевченка, інсценування його поетичних творів, підготовка театральних спектаклів за його творами, участь у конкурсах, написання науково-дослідних робіт (старшокласники). Доцільною стане реалізація театральнo-педагогічних проектів й іншої тематики, наприклад проекту “Громадянином бути зобов'язаний”, у процесі здійснення якого учні готують вистави (театральні сцени), героями яких є особистості з яскраво вираженою громадянською позицією, пишуть, сценарії, твори на тему “Громадянська позиція в минулому і тепер”, готують повідомлення про вияви громадянськості в історії й сучасності України і світу, беруть участь у громадянських акціях та ін. Проектно-театральна діяльність може стосуватися найрізноманітніших суспільних, групових та особистісних проблем – екології, правової культури, взаємин дітей і батьків, дружби, кохання тощо.

Використання театральнo-ігрової діяльності школярів з акцентуванням на її соціально-компетентнісному потенціалі вимагає значної уваги до її *змістової* наповненості, що знаходить вияв насамперед у репертуарному (драматичному) матеріалі. Репертуар дитячого театральнoго колективу має обов'язково враховувати вікові особливості школярів, проте не треба його й надто спрощувати, уникати складних, неоднозначних аспектів соціального й міжособистісного життя. Ми підтримуємо думку К. Чедії, що “принципами визначення репертуару є багатство і різноманітність ідейного змісту, яскравість театральнoї форми, відповідність жагучим проблемам підлітково-молодіжного колективу і країни та глибоко моральна оцінка вчинків і взаємин дійових осіб” [502, с. 101].

Добір репертуарних творів для організації театральної діяльності школярів доцільно пов'язувати з навчальною програмою з літератури, історії, художньої культури та інших дисциплін. Слід також звертатися до творів ширшої тематики й авторства, адже що різноманітнішим буде репертуар, то краще він забезпечить проживання різних соціальних й міжособистісних ролей, необхідних для духовного становлення особистості. Добираючи драматичний матеріал для постановок, не треба намагатися приховати від молодого людини правду сучасних життєвих реалій, які далеко не завжди є безхмарними. Водночас не підкріплювати в підлітків та учнівської молоді настрої апатії, безнадії, а спрямовувати їх на усвідомлення та розв'язання серйозних життєвих питань.

Проблема вибору твору для дитячого театального колективу є досить відповідальним завданням педагога, адже матеріал для постановок з дітьми має бути цікавим, доступним для їхнього розуміння, проте без занурення у психологічні нюанси персонажів п'єси. На жаль, у літературі, зокрема українській, драматичних творів для організації театральної діяльності школярів, найперше підлітків, украй мало, на що свого часу вказувала видатний український педагог, пристрасний прихильник використання театального мистецтва з метою загального та естетичного розвитку дітей С. Русова [383, с. 116–117].

Подолати “репертуарний голод” у театральній педагогічній роботі з учнями 5–6-х і навіть 7-х класів можна, звернувшись до казки – як народної, так і авторської (Г. К. Андерсен, Шарль Перро, брати Грімм та ін.) – з її різнобічністю тем, цікавих сюжетів, висвітленням яскравих ситуацій, що віками повторюються у людському житті й актуальні донині, з вірою “в перемогу правди, в красу добра й його непереможну силу” [383, с. 215]. Казки легко піддаються драматизації, а тому робота над їх інсценуванням буде цікавою і для педагогів, і для дітей (до цієї справи можна залучити і батьків). Збагатити репертуар для постановок з дітьми корисно драматичними казками українського поета О. Олеся, створеними на основі народних, з їх барвистою, соковитою мовою, сюжетами, в яких відображені типові міжособистісні стосунки [318]. Залучаємо учнів цього віку й

до театралізації народних традицій та обрядів, міфологічних сюжетів, зокрема давньогрецької міфології.

З дітьми 8–9-х класів пропонуємо здійснювати інсценізацію уривків літературних творів: “Маруся Чурай” Л. Костенко, “Кочубеївна” Х. Алчевської, постановку драматичних творів (чи їх уривків, скорочених варіантів): “Боярині” Лесі Українки, “Синього птаха” М. Метерлінка, п’єс В. Вовк, Б. Стельмаха та ін.

У 10–11-х класах можливе звернення до більш складного матеріалу – п’єс М. Гоголя, І. Карпенка-Карого, І. Кочерги, Е. Ростана, М. Старицького, В. Шекспіра, сучасних драматургів.

Беручи до уваги особливості дітей підліткового і старшого шкільного віку, репертуар для театрального колективу, в якому грають учні основної школи, насамперед 8–9-х класів, бажано створювати на основі сюжетів, героями яких є неординарні особистості, символічні персонажі, тому доцільним у цьому випадку є звернення до історичної проблематики.

Учні 10–11-х класів частіше замислюються про майбутнє доросле життя, тож для цього вікового контингенту доречними будуть твори, що порушують питання дружби, кохання, соціальної відповідальності. На наш погляд, до репертуару дитячого театрального колективу слід включати як постановки з глибоким, відповідно вікові, змістом, так і твори полегшеного, комедійного характеру, що мають ознаки народного театру (із його простотою типажів, виразністю персонажів, сміхом, що несе радість, свободу, розкутість, знімає напруження). Це надзвичайно важливо для сучасних дітей, які перебувають під тиском значних навчальних та соціально-психічних навантажень.

Педагогічно доцільно готувати постановки й на основі власних творів членів театрального колективу, до написання яких школярів, особливо старших класів, потрібно заохочувати.

Репертуар дитячого театрального колективу має формуватися з творів, що висвітлюють людське життя в усіх барвах – як темних, так і світлих, як яскравих, так і приглушених, розкривати різноманітні соціальні ролі, без яких не може функціонувати соціум: громадянина, патріота рідної землі, героя, члена сім’ї

(батька, матері, сина, дочки, брата, сестри), вірного друга (подруги), трудівника тощо.

У процесі діяльності дитячого театрального колективу важливо акцентувати увагу школярів на тому, що проблема патріотизму, громадянськості була і є важливою для кожного народу. Бути громадянином – це і висока честь, і обов'язок, і вимога суспільства. Проте кожна людина розуміє поняття громадянина по-своєму, залежно від виховання, ціннісних орієнтацій, певної ситуації, коли слід виявляти свою громадянську позицію, від умінь передбачати наслідки власної громадянської поведінки. Педагог має звернути увагу, що персонажі багатьох п'єс чи інсценізацій виявляють громадянськість по-різному. Утвердження себе як громадянина – це не тільки здійснення вчинків, що межують із втратою життя чи здоров'я, це також обстоювання своєї думки в умовах, коли вона не підтримується більшістю, це допомога слабшим, немічним, турбота про довкілля рідного села, міста та ін. Тому для розвитку в дітей громадянських здібностей і переконань доцільно провести з ними бесіду стосовно конкретного персонажа-героя: “Чи можна назвати N (наприклад, Кармелюка) справжнім громадянином? Чи може бути для вас він прикладом?”, “Де у вашому дитячому житті ви можете виявити себе по-справжньому громадянином? А як ви як громадяни діятимете в майбутньому?”.

У процесі театрально-ігрової діяльності в дітей є можливість глибше вникнути в сутність та сценарії різних соціальних ролей, зокрема члена сім'ї, як реального, так і потенційного. Театральна гра сприяє формуванню в учнів правильних уявлень у найскладнішій і найделікатнішій сфері – інтимних стосунків, підсилює процес нормальної статевої соціалізації. Проблеми любові й дружби є центральними в підлітковому та юнацькому віці, тому введення старшокласників у світ високих, світлих почуттів через образи Ромео і Джульєтти, Мавки і Лукаша, Галі і Назара (“Ромео і Джульєтта” В. Шекспіра, “Лісова пісня” Лесі Українки, “Назар Стодоля” Т. Шевченка), через поетичні образи осіб, піднесених любов'ю, що створені Л. Костенко, В. Сосюрою, О. Пушкіним та іншими, даватиме їм різнобічний, духовно багатий матеріал для

вибору власної статевої поведінки. Слід навчати молодих людей відрізняти серйозні взаємини від легковажно-вульгарних, “мислити серцем”, тобто розвивати вищі, глибоко моральні почуття людини – основу справжнього, хоча й важко досяжного, щастя в майбутньому сімейному житті. Особливої уваги це набуває в сучасних умовах, адже “в епоху кінобойовиків, що культивують бездуховність, подібна робота з облагороджування взаємин із протилежною статтю для підлітків і молоді є одним із найважливіших психокорекційних завдань, вирішення якого може справити вплив на долі майбутніх сімей” [502, с. 81].

Досить гостро у техногенному суспільстві, суспільстві широкого спектру споживацьких потреб, постає проблема формування культури споживання. П’єса-казка П. Висоцького та І. Дмитрієва “Чарівні сни Кузьми” [91] у жартівливій формі спрямовує дітей до справжніх людських цінностей, попереджає про небезпеку заздрощів, користолюбства.

Необхідним є усвідомлення сучасними учнями соціальної ролі трудівника, важливості суспільно корисної праці, через яку досягалися б і власне самовираження й самоствердження. Ми передбачали, що діалог із підлітками й старшокласниками про вибір майбутньої професії має поєднувати як інформаційно-консультативні бесіди, психологічне тестування, зустрічі з представниками різних професій, так і визначення власного професійного спрямування через театральне програвання ролей представників різних професій, через емоційний відгук на театральні сцени, що стосуються професійної тематики.

Добираючи репертуарні твори, насамперед з метою розкриття широкої палітри соціального життя людини, сутності соціальних ролей, вважаємо за необхідне врахувати думку К. Чедії про те, що не обтяжені різного роду компромісами, характерними для життєвого досвіду дорослих, діти, підлітки та юнаки значно швидше, глибше й чистіше сприймають високі моральні категорії [502, с. 131].

Насамкінець слід наголосити, що репертуар дитячого театрального колективу

має формуватися на основі такого драматичного матеріалу, щоб дитина, виконуючи багато ролей (як великих, так і маленьких), розвивала й удосконалювала свою особистість. Граючи ролі, що відповідають сутності його особистості, юний виконавець збагачує власні моральні й соціально-психологічні якості, виконання ролей, які є для нього бажаною моделлю, сприяє появі й розвитку тих особистісних рис, яких на цьому життєвому етапі в нього ще немає, натомість граючи негативних персонажів, він осмислює особистісні вади й шукає способи подолання їх.

Ефективність театральної-ігрової діяльності школярів зумовлюється насамперед **методами**, що застосовуються педагогами у процесі її організації. Вважаємо, що вибір методів має скеровуватись передусім усвідомленням відмінностей театру дитячого і театру дорослого (професійного). Назвемо основні з них: 1) у дорослому театрі продуктом діяльності є сам спектакль, а в дитячому – його когнітивно-почуттєво збагачений учасник; 2) суттю дорослого театру є мистецтво, а дитячого – розвиток дітей, набуття ними нових знань і навичок; 3) розігрування спектаклю в дорослому театрі будується на розроблених театральною педагогікою методиках, а в дитячому – на законах дитячої гри з її щирістю й запалом; 4) провідна роль в організації діяльності дорослого театру належить режисеру, а дитячий театр ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних стосунках (і діти, і керівники є учасниками спільного творчого процесу, не має різкого поділу на тих, хто вчить, і тих, хто вчиться); 5) юні актори є більш гнучкими фізично і психологічно, не обтяжені життєвими проблемами, тож творчий потенціал виявляється у них краще, ніж у дорослих акторів.

На нашу думку, в процесі організації театральної-ігрової діяльності школярів з метою формування їхньої соціальної компетентності слід поєднувати творче самовираження дітей через розігрування різноманітних ролей з елементами професійної театральної педагогіки, застосовуючи їх відповідно до конкретних виховних і соціокультурних ситуацій.

Зауважимо, що у професійній театральній педагогіці сформувались дві основні акторські техніки, які суттєво відрізняються за характером взаємодії



актора й персонажа, роль якого актор грає: техніка перевтілення (переживання), запропонована та обґрунтована К. Станіславським [440–443] та представлення (відчуження), що знайшла теоретичне й практичне відображення у творчості Б. Брехта [59–61]. Згідно з ідеями К. Станіславського, актор має максимально вживатись у свого персонажа, глибоко знати його з усіх сторін. Натомість Б. Брехт наполягає, що не перевтілення в персонажа з його почуттями й минулим та майбутнім має стати головним для виконавця, а прямо протилежна процедура – відчуження. Відчуження дає можливість актору подивитись на персонажа ніби збоку, і, відповідно, актор має право зайняти у ставленні до нього критичну позицію і спонукати до критики глядача.

Слід наголосити, що в організації дитячого театального колективу не може бути єдино правильних методів, прийомів, технік. Визначаємо лише основні з них, на які орієнтуватиметься педагог, котрий усвідомив значення театальної гри в різнобічному розвитку учнів і здатний творчо використовувати надбання як професійної (дорослої) театальної педагогіки, так і шкільної (дитячої). Тому пропонувані нами методи та прийоми організації театальної діяльності дітей передбачають варіативний підхід до їх застосування, активну творчість і педагогів, і учнів.

Ґрунтуючись на позиції, що використання театального мистецтва в школі сприяє реалізації як дидактично-виховних, так і естетично-художніх завдань (спираючись при цьому на потенціал колективної дитячої творчості), методи організації театально-ігрової діяльності школярів ми поділяємо на три групи.

*1. Загальнопедагогічні* (використовуються при педагогічному регулюванні різних видів дитячої діяльності, зокрема й театально-ігрової) – бесіда, дискусія, метод прикладу, метод громадської думки, заохочення та ін.

*2. Методи навчання театальної гри:*

– метод акторського (психофізичного) тренінгу (вправи на розвиток уваги, уваги, пам'яті, на м'язове розслаблення);

– етюдний метод;

– метод фізичних дій;

- метод логічного аналізу;
- метод створення образу: на основі техніки перевтілення (переживання) і на основі техніки представлення (відчуження);
- метод театрального показу;
- метод створення біографій персонажів вистави;
- метод творчого самовираження;
- метод розвитку сценічної мови.

3. *Організаційно-театральні методи* (стимулювання сценічного і позасценічного спілкування, розподіл ролей, організація показів спектаклів, метод “рівний рівному” та ін.).

Правила використання загальнопедагогічних методів у діяльності дитячих театральних колективів не відрізняються від інших сфер їх застосування. Насамперед виокремлюємо універсальний *метод бесіди*, що може бути задіяний під час обговорення драматичних творів, ознайомлення з життям і творчістю їхніх авторів, і спрямований на з'ясування ступеня впливу ідей творів на сучасну молодь, можливості їх утілення в реаліях сьогодення тощо. Наприклад, пропонуючи дітям п'єсу для постановки, педагог з'ясовує разом з учнями такі питання: “Про що п'єса, про які життєві явища? Як до них ставиться автор? Що автор хотів нею сказати? Що в п'єсі найяскравіше запам'яталося? Які події в ній головні? Хто і що в п'єсі викликає співчуття? Чи зрозумілі вчинки дійових осіб? Які почуття викликає п'єса? Чи можна образно, одним словом, коротким реченням, віршованим рядком, прислів'ям схарактеризувати враження від п'єси? Як? Що ви знаєте про автора цієї п'єси? Чи відомі вам обставини, в яких відбувається дія п'єси?” Відповіді на ці запитання дадуть можливість забезпечити ефективну роботу з підготовки театральної вистави.

Важливим є *метод дискусії*, адже за його застосування в дітей розвиваються здатність переконувати інших, толерантні взаємини, культура спілкування тощо. Метод дискусії застосовується під час обговорення персонажів п'єс, їхніх життєвих позицій, з'ясування можливості рівнятися на сценічних героїв у сучасному реальному житті та ін.

*Метод прикладу* полягає в чіткому демонструванні організатором дитячої театральної-ігрової діяльності власних ціннісних орієнтацій та ідеалів, зосередженні уваги дітей на взірцях соціальної поведінки як персонажів п'єс, так і реальних осіб.

Не слід уникати організаторам театральної-ігрової діяльності *методу заохочення*, використання слів підтримки, схвалення, що сприяють комфортній атмосфері творчого самовираження дітей.

Предметом належної педагогічної уваги мають бути методи другої групи – методи навчання (сприяння) театральній грі, зокрема *метод акторського тренінгу*, який розуміється насамперед як необхідний засіб підготовки актора до успішної сценічної професійної діяльності. До методики використання психофізичного (акторського) тренінгу у процесі дитячої театральної самодіяльності звертаються О. Єршова, В. Будянський, М. Кіпніс, О. Нікітіна, Ю. Рубіна, зосереджуючи увагу на його доцільності в роботі з юними акторами для розвитку артистичних умінь і навичок, проте вони ґрунтовно не висвітлюють можливості тренінгових занять щодо формування соціальних якостей підлітків, становлення їхньої соціальної компетентності.

Ми переконані, що в театральному колективі, в якому грають школярі, потрібно використовувати елементи акторського тренінгу, адже він налаштовує на сценічну гру, піднімає настрій, сприяє появі відчуття свободи, розкнутості й упевненості, розвиває різноманітні соціально-психологічні здібності.

Одним з основним елементів акторського тренінгу є вправи для зняття тілесного напруження, адже скута людина не може ні думати, ні відчувати. Уміння довільно розслаблювати м'язи дає поштовх творчій активності та свободі юного актора. А психологічна й фізична розкнутість дитини сприяє також її ефективному соціальному функціонуванню.

Слід також приділити увагу іншим складникам акторського тренінгу – вправам на розвиток уваги, уяви та емоційної пам'яті, які, на думку К. Станіславського, є неодмінними для повноцінної творчості актора [440, с. 112–177].

Вправи на розвиток уваги допомагають скеровувати її й зосереджувати на певному об'єкті. Це особливо важливо за нинішніх умов, коли надмірно страждає концентрація уваги дитини через захоплення нею телепередачами, що потребують активності лише мимовільної уваги, адже зір спрямовується на все яскраве, строкате, динамічне, довільна ж увага при цьому зовсім не розвивається. Також слід зазначити, що сучасні діти та молодь формуються в умовах безперервного потоку різнолікої інформації, що надходить звідусіль й утворює постійне інформаційне тло, породжуючи звичку поверхового сприйняття й призводячи до надання переваги молодю людиною малозмістовній культурній продукції [416, с. 198]. Як вказується в дослідженнях, увага – це щупальця, що дані людині для спілкування з навколишнім світом, а тому уважній людині живеться цікаво, творчо, радісно [8, с. 24].

Вправи на розвиток емоційної пам'яті дають можливість юному акторові згадувати свої емоційні стани й відтворювати їх (звичайно, певною мірою), переживати їх заново, розвиваючи та вдосконалюючи власний почуттєвий світ. Важливими є вправи на розвиток уяви юних виконавців, адже “уява – це світ, в якому тільки й може здійснюватися творчість” [8, с. 23–24].

До акторського тренінгу зараховують також театральні ігри, покликані розвивати не окремі якості особистості актора, а їх комплекс, одночасно тренуючи й розвиваючи увагу, уяву, кмітливість, гостроту реакції, що є важливими для актора як театрального, так і соціального (Е. Гіденс). У процесі таких ігор здійснюється перевірка тактик поведінки, дитина відмовляється від звичного, старого в собі, позбавляється страхів особистісних змін.

Проводячи тренінгові вправи та ігри, організатор театральної діяльності школярів має дотримуватись таких правил: вправи та ігри мають бути цікавими для дітей, відповідати їхньому психічно-фізичному розвитку; використовувані вправи та ігри слід поступово ускладнювати; під час виконання вправ юними акторами необхідно забезпечити позитивну атмосферу (вправи мають приносити учням задоволення, піднімати настрій), критика при цьому є неприпустимою; добирати вправи та ігри треба залежно від рівня розвитку

дитячого театрального колективу тощо.

Організатор театральної діяльності школярів при доборі вправ та ігор для тренінгу може звернутися як до відповідної театральної педагогічної літератури [2; 105; 162; 163], так і розробити власні варіанти й заохотити до цього юних виконавців. Пропонуємо використовувати в театральній роботі з підлітками й старшокласниками також вправи та ігри, адаптовані й розроблені нами відповідно до вікових особливостей дітей [544].

Проводити вправи та ігри слід регулярно, періодично їх оновлюючи, щоб діти не втрачали зацікавленості й не нудьгували. Для цього доцільно в одну й ту саму вправу вносити постійні зміни. Наприклад, можна варіювати завдання: “Тепер сядьмо півколом так, щоб праворуч від мене були найвищі, а ліворуч – найтендітніші”; “Кого ми будемо сьогодні вшановувати (вчителя, спортсмена, близьку подругу тощо)?” Завдяки урізноманітненням та ускладненням оптимізується процес тренінгу, що вимагає від педагога постійної готовності до пошуку цікавих завдань, до імпровізації, здатності не допускати втрати творчої атмосфери. Наголошуємо, що результативність тренінгу залежить найперше від педагога, який має діяти щиро, натхненно, реагувати на дії дітей, перебувати в постійному творчому напруженні й уміти припинити вправи та ігри тоді, коли інтерес до них знижується.

Досить цінним елементом акторської підготовки й розвитку здібностей до спілкування є *етюдний метод*. Етюди можна назвати міні-виставою, тому що вони висвітлюють певний епізод із життя окремої людини чи групи із певною його спрямованістю, конфліктами. Під час виконання етюдів юних акторів необхідно скеровувати на взаємодію з партнерами, на виявлення комунікативних умінь, звертати увагу на те, щоб діти грали етюд не схематично, лише зображуючи дію, а намагались передавати відчуття від дії – радість, смуток, сумніви, впевненість тощо. У театральній педагогічній літературі наводяться приклади навчання майбутніх акторів майстерності виконання етюдів відомими театральними педагогами, що можуть бути корисними і для організаторів шкільної театральної діяльності [174].

Ми пропонуємо розігрувати різноманітні етюди, пов'язані з безпосереднім життям школярів: “Справжня дружба”, “Я хочу йти гуляти! (суперечка з батьками)”, “Збираємось на свято”, “Хто правий – учитель чи учень?” та ін. Одним із дієвих, що може мати й психотерапевтичний ефект, є етюд “Випадок із власного життя”. Виконуючи його, учні відображують, зокрема, гострі, серйозні, стресові ситуації, що відбулися у їхньому власному житті, цим самим звільняючись від певного психічного тягаря.

Крім ситуацій, що задаються педагогом, учням необхідно пропонувати самим придумувати обставини для розігрування етюдів окремими членами театрального колективу чи всією групою. Доцільно скористатися порадами театральних педагогів, які наголошують, що в етюді не може бути обумовленого сюжету, є лише обставини, які сприймаються “тут і тепер” і на які потрібно реагувати “тут і тепер” [125, с. 35]. Це важливо для розвитку творчих здібностей та вмінь моделювати різноманітні соціальні епізоди.

Чималу користь для розвитку спілкування, узгодження дій юних акторів приносять масові етюди, зокрема через те, що в них найсильніше виявляються імпровізаційні моменти, які є цінними і для реального соціального життя особистості. Такими етюдівими можуть бути: “Дискотека”, “Спортивні змагання”, “Класні збори” та ін. Керівник-педагог повинен спрямовувати учнів на те, щоб у масовому етюді не виникало поділу на “героїв” і “натовп”, а забезпечувався ансамбль, в якому кожний виконавець має своє завдання та свою лінію дій.

У процесі розучування етюдів юні актори вчаться схоплювати ледь помітні особливості в поведінці, жестах, міміці тієї чи іншої людини, що виявляють її душевний стан. Уміння школяра проникати в світ душевних переживань літературних героїв, друзів є важливою передумовою розвитку його духовно-моральних почуттів, здатності розбиратися в людях й оцінювати їхні та власні вчинки.

Переконані, що вправи, ігри, етюди, які є складниками акторського тренінгу, мають значний потенціал для розвитку різних аспектів соціальної компетентності і можуть використовуватися не тільки в театральній діяльності дітей, а й на

уроках, в позаурочній роботі, при організації дозвілля.

Ядром театральної системи К. Станіславського вважається *метод фізичних дій*, у якому знаходить відображення найтісніший зв'язок дії театральної і дії в реальному житті, адже сценічна дія, як і життєва, має певну мотивацію й спрямованість. Суть цього методу полягає в тому, що відтворення дії персонажа через театральну гру передбачає усвідомлення того, якою вона могла би бути насправді. Щоб визначити дію персонажа, треба зрозуміти її зміст, внутрішню сутність, цілеспрямованість (чому цей персонаж діє саме так). Членам театального колективу так пояснюємо метод фізичних дій: “Уявіть, що в кімнаті зайнявся якийсь предмет (це факт, який обґрунтовує дію). Необхідно зупинити пожежу, що розпочалася, поки вогонь не охопив усю кімнату (це мета, що викликає дію). Для цього присутній у кімнаті кидається до шафи, витягує ковдру, біжить до палаючого предмета й накидає на нього ковдру. Всі ці фізичні дії об'єднані однією метою, пов'язані разом, як ланки ланцюжка, і складають єдину дію – гасіння вогню. Вибір ланцюжка фізичних дій визначається навколишніми обставинами. Ми завжди вибираємо найдоцільніші, найрозумніші дії за певних умов, або, як прийнято казати мовою театру, в пропонуваніх обставинах”.

Юні актори мають усвідомити, що фізичні дії на сцені треба здійснювати не механічно, а внутрішньо обґрунтовано, відповідно до пропонуваніх обставин, адже що більше актор буде захоплений своїми діями, то менше він помічатиме все стороннє, що йому заважає, і тому його гра буде більш органічною й природною, наблизатиметься до поведінки у реальному житті.

Доцільним у процесі підготовки театральних спектаклів є використання *методу логічного аналізу*. Створюючи сценічний образ, юний актор разом із педагогом з'ясовують основну мету, яку ставить перед собою персонаж, прагнення та дії, які він спрямовує на досягнення цієї мети (згідно із системою К. Станіславського – це визначення надзавдання ролі та її наскрізної дії). Таке дослідження дає учням змогу глибше пізнавати людей, їхні вчинки, поведінкові тактики, сприяє виникненню внутрішнього діалогу юного актора з персонажем, роль якого він грає. Педагог спонукає юних акторів до аналізу своїх героїв за

допомогою запитань: “Якою, на твою думку, є основна життєва мета героя? Як ти ставишся до його мети – схвально чи несхвально? Чи наближають дії героя до мети, яку він ставить перед собою? А як би діяв ти в подібних випадках? Ти можеш чогось навчитися в героя, роль якого виконуєш? Чи враховував герой життєві обставини, що склалися? Чи завжди необхідно діяти відповідно життєвих обставин?”

Створення театрального образу є двостороннім процесом: з одного боку, повноцінний образ створюється на основі певного життєвого досвіду, що формується завдяки власним переживанням різних життєвих ситуацій, спостереженням за іншими людьми, емоційно-розумовим опрацюванням телевізійної, книжкової інформації; а з іншого – є процесом активного, дієвого розширення власного досвіду. В акцентуванні на різних сторонах створення театрального образу і полягає основна відмінність характеру гри актора-професіонала й актора-учня. Якщо дорослий актор спирається у грі на власний досвід, то в дитини-актора цей досвід є обмеженим і одним із головних завдань діяльності дитячого театрального колективу постає його збагачення, розширення, програвання різних варіантів життєвих ситуацій. Дитяча театральна гра цінна як гра передусім для себе – для власного розвитку, для набуття навичок ефективної діяльності не стільки на театральній сцені, скільки на сцені реального життя (виходячи з драматургічної версії соціального життя Е. Гофмана). Тому педагог, використовуючи *метод створення театрального образу*, орієнтує юних акторів як на техніку переживання (проникнення в душевний стан героя, відшукування в глибинах емоційної пам’яті епізодів із власного життя, коли дитина переживала щось подібне до переживань героя), так і на техніку відчуження (дитина в цих випадках може більш критично подивитись на героя та його дії, особливо тоді, коли герой має яскраво виражені негативні якості, запропонувати свої варіанти цих дій тощо). Продуктивним, на нашу думку, є поєднання цього методу з *методом творчого самовираження*, що ґрунтується на наданні учням повної свободи у створенні образу, стимулюючи тим самим розвиток їхньої творчої фантазії, сміливості, неординарності. Для цього можна пропонувати юним



акторам у певному епізоді спектаклю (за їхнім вибором) змінювати сценарну лінію героя.

*Метод театрального показу* полягає в розігруванні перед учнями певного фрагмента ролі самим педагогом. Цей метод активізує юного актора, дає поштовх до дії, кращого розуміння героя. Проте надто вдаватися до нього не слід, аби не гальмувати дитячої творчості.

*Метод створення біографій персонажів вистави* дає школярам нагоду уявити (змоделювати) ті події, що відбулись у минулому в житті героїв і привели до нинішнього їхнього становища, встановити між ними причинні зв'язки тощо. Така робота не тільки допоможе краще зрозуміти героя і створити його образ, а й стимулюватиме розвиток творчих здібностей дітей, їхньої здатності пильніше вдивлятися в життя, аналізувати його, бачити причини життєвих процесів та їх наслідки.

*Метод розвитку сценічного мовлення.* У процесі підготовки театральних постановок увагу підлітків і старшокласників слід зосереджувати на необхідності постійної праці над мовою задля того, щоб вона була органічною, художньо-сценічною, а також цінною для життєвого спілкування (забезпечувала ефективну міжособистісну комунікацію). Учні мають усвідомити, що без яскравого слова не можна створити повної характеристики персонажа, передати його почуття, внутрішній світ. Водночас без належного володіння словом не можна здійснити й повноцінної соціальної реалізації, досягти соціального успіху.

У навчанні юних акторів сценічного мовлення важливу роль відіграють вправи на розвиток його техніки (на дихання, голос і дикцію), логіки (на правильну постановку логічного наголосу та визначення пауз) і емоційно-образної виразності (робота над інтонаційним малюнком).

Особливу увагу треба приділяти дикції школярів (мовлення багатьох із них нечітке, нерозбірливе). Робота над дикцією включає проведення артикуляційної гімнастики, виконання різноманітних вправ, спрямованих на поліпшення вимови тих чи інших звуків, звукосполучень, розучування чистомовок [405]. Робота над чистомовками зазвичай має такий алгоритм: 1) осмислення тексту чистомовки;

2) подолання труднощів у вимові звукосполучень (складні для вимови слова розбиваються на склади, промовляються повільно); 3) промовляння всієї фрази спершу повільно, а потім – поступово прискорюючи її темп.

Значний потенціал для формування соціальної компетентності школярів мають організаційно-театральні методи, насамперед *метод розподілу ролей*. Слід погодитися з думкою О. Лапіної, що правильний розподіл ролей багато в чому визначає як успіх конкретної вистави, так і належні взаємини в колективі, становлення особистості кожного її учасника [246, с. 87].

Будучи переконаними, що у театрі, де грають діти, другорядних ролей немає, пропонуємо, щоб кожен значущу для дітей роль грали по 2–3 виконавці. Таке дублювання забезпечує: 1) запобігання монополії окремих дітей на певні ролі, що стимулює прагнення й інших школярів до самовдосконалення; 2) можливість кожному юному акторові побачити розігрування ролі зі сторони й у кількох виконаннях, що спрямовуватиме дитину на пошук власних творчих варіантів; 3) уникнення проявів серед членів театрального колективу таких негативних особистісних якостей, як зарозумілість, надмірне “самовираження”; 4) зниження в театральному колективі рівня напруження, високої змагальності, адже учень, який претендує на певну роль, намагається довести, що він є кращим за інших. Постійна зміна ролей сприяє тому, що юні актори, час від часу опиняючись в різноманітних театральних ігрових ситуаціях (більш чи менш престижних з точки зору дітей), навчаються підпорядковувати свої бажання інтересам спільної справи, в них розвиваються відповідальність і здатність працювати єдиною командою.

Важливе значення має *метод організації виступів* учнів з виставами перед публікою. Під час таких виступів юні актори набувають навичок представляти актуальні суспільно-громадські ідеї, упевнено триматися перед глядацькою аудиторією, розкривають свої здібності й таланти, зміцнюють силу волі, – що є вкрай важливим у реальному житті. Участь дитини у виставі – це її цінна громадська місія, спрямована на пробудження в людях духовно-моральних, патріотичних, громадянських почуттів, а це підсилює усвідомлення дитиною

власної відповідальності за реалізацію суспільно значущої справи, породжує повагу до себе, сприяючи формуванню позитивної “Я-концепції”.

Організуючи публічні виступи дітей, слід приділити належну увагу тривалості театрального дійства. На наше переконання, вистава за участі юних акторів здебільшого має тривати до 45 хв. Тоді вона найбільш дружельно сприйматиметься учнівською публікою, бо не призводитиме до надмірної втоми дітей, а отже, приносить відчуття радості й задоволення (старшокласники можуть готувати й триваліші спектаклі). Доцільний складник виступу – спілкування з глядацькою аудиторією (до 10–20 хв). Якщо глядачами є учні школи, то з ними слід розмовляти про ті проблеми, що знайшли відображення у виставі. Важливо також з’ясувати учнівські ставлення до персонажів п’єси. Якщо ж глядачами є переважно дорослі (батьки, вчителі), то спілкування обмежується висловленням подяки юним акторам.

*Метод стимулювання спілкування* (сценічного, позасценічного) в театральному колективі спрямовується на створення комфортної атмосфери, завдяки якій у дітей розвиваються такі психологічні властивості, як атракція, емпатія, афіліація, що виявляються в чуйному партнерстві на сцені, в дружніх контактах під час репетицій та різноманітної позасценічної діяльності, у взаємопідтримці у сценічних та життєвих ситуаціях.

Така атмосфера підводить дітей до усвідомлення того, що, незважаючи на певні негативні явища, що відбуваються у світі, він передусім повниться добрими людьми, тому потрібно вміти налагоджувати гармонійне міжособистісне спілкування, гідно утверджувати себе в соціальному середовищі, не захищаючись від нього різними видами девіантної поведінки. Результатом участі в театральній творчості має бути сформований суб’єкт, активний творець, здатний як до позитивної самооцінки, так і до зміни соціуму.

*Метод “рівний рівному”* спрямовує на підтримку учасників театральної-ігрової діяльності один одного як щодо оволодіння майстерністю театральної гри, так і вирішення особистих соціально-психологічних проблем, допомогу юних

акторів дітям з обмеженими фізичними можливостями, дітям, які опинилися в складних життєвих обставинах тощо.

Підсумовуючи, зазначимо, що реалізація потенціалу театральної діяльності школярів щодо формування різних аспектів їхньої соціальної компетентності (розвитку комунікативних умінь і навичок, розширення знань про різноманітність соціальних ролей, творчого вдосконалення, самореалізації, самоствердження тощо) детермінована низкою чинників, зокрема раціонально обраною формою театральної діяльності, належним її змістом, що знаходить відображення насамперед у репертуарних творах (вони мають бути доступними для розуміння дітей, цікавими, захоплюючими і водночас орієнтувати школярів на високі зразки соціальної поведінки), а також системою методів (загальнопедагогічних, театральних, організаційно-театральних).

#### **4.3. Різновиди театральної педагогічної роботи з учнями основної і старшої школи**

Потенціал театрального мистецтва у формуванні соціальної компетентності школярів є доволі різнобічним. Його використання в конкретних умовах театральної педагогічної роботи з учнями має свою специфіку, зумовлену передусім домінуючою ціллю організації театральної діяльності школярів. Головними домінуючими цілями визначено: естетико-загальнокультурну, соціально спрямовану, дидактико-розвивальну, профілактико-терапевтичну. Естетико-загальнокультурна домінуюча ціль (розвиток та задоволення естетичних потреб, збагачення розуміння палітри соціального життя) реалізується передусім шляхом підготовки спектаклів, театральних літературних композицій (розглянуто в п. 4.2). Більш детального розгляду потребують інші види театральної педагогічної роботи, на яких ми зупинимося у декількох підпараграфах (4.3.1, 4.3.2, 4.3.3): організація шкільного соціально-центрованого театру (соціально спрямована ціль); використання театральних методів і прийомів у процесі викладання навчальних дисциплін (дидактико-розвивальна ціль); залучення до театральної

діяльності учнів, які перебувають на різних стадіях дезадаптації (профілактико-терапевтична ціль). Означені різновиди театральної педагогічної роботи з учнями спираються на загальне організаційно-методичне забезпечення, водночас мають суттєві особливості, насамперед щодо досягнення домінуючої цілі.

#### **4.3.1. Актуалізація соціально-педагогічного потенціалу шкільного соціально-центрованого театру**

Вагомий потенціал щодо формування соціальної компетентності школярів має такий сучасний вид театральної самодіяльної творчості, як соціальний театр [387; 409; 425], що вирішує завдання розширення знань учнів та молоді про актуальні соціальні процеси та проблеми, спрямовує на обговорення й осмислення питань, що є найбільш дотичними до життєвих потреб, інтересів підлітків та учнівської молоді, сприяє активізації соціальної взаємодії школярів, розвитку їхнього соціального мислення, виробленню соціально-поведінкових навичок та вмінь передбачати різноманітні соціальні ризики й уникати їх.

Методологічним підґрунтям для введення у навчально-виховний процес театрального мистецтва з його соціально-спрямовуючою та профілактичною домінантою є ідеї видатних мислителів ХХ століття – Б. Брехта, Я. Морено, А. Боалія та ін.

Беручи до уваги означені вище ідеї та підходи до використання театрального мистецтва і акцентуючи увагу на соціальному театрі як виді естетичної творчості, а не на образному трактуванні соціальної взаємодії, пропонуємо введення в соціально-педагогічну практику школи *соціально-центрованого театру* як театру широкої функціональності (від соціально-орієнтаційної до терапевтичної) та масштабності (від змалювання й актуалізації проблем як суспільства в цілому, так і групових проблем, насамперед підліткових, молодіжних) і обґрунтовуємо два види соціально-центрованого театру, що мають високий потенціал у формуванні соціальної компетентності школярів – інтерактивний (від англ. interaction – *взаємодія*) та громадо-гармонізаційної спрямованості.

Основою інтерактивного театру є діалог: акторів, режисерів, драматургів

через театральну постановку з глядачами, між акторами, між самими глядачами, а також переведення глядача з позиції спостерігача (сприймаючого) в позицію більш активну, в позицію “глядач-актор”, що створює ширші можливості для зміни як власної особистості, так і навколишнього світу.

Про налагодження діалогу театральної сцени й глядача говорив ще на початку ХХ століття відомий російський режисер, драматург, експериментатор М. Євреїнов, який стверджував, що головне призначення театру – бути “театром для себе”, тобто глядач має бути водночас і актором (уявно), перетворюючи, змінюючи свою особистість у діалозі з персонажем вистави [145]. До обґрунтування важливості інтерактивного театру звертаються сучасні дослідники М. Кіпніс, О. Мерзлякова, І. Палько, І. Сергієнко та ін. [194; 281; 328; 406].

Переконані в доцільності функціонування в загальноосвітніх навчальних закладах інтерактивного театру, який поєднує театральне дійство і безпосередній діалог, розмову з присутніми на ньому глядачами про важливі життєві питання, що порушуються у виставі, спонукання всіх учасників до роботи думки, формування власних оцінок та висновків.

Інтерактивний театр у різних його модифікаціях досить поширений у соціальній і навчально-виховній роботі багатьох країн. Приклади функціонування інтерактивних театрів засвідчують актуальність і перспективність їхньої діяльності, яка має, на наше переконання, стати невід’ємною частиною соціально-виховної роботи загальноосвітньої школи як нова, нетрадиційна форма взаємодії із сучасними підлітками і старшокласниками. Школі необхідно освоїти цей важливий інструмент виховання, соціальної практики, профілактики та корекції різних видів девіантної поведінки її вихованців.

Інтерактивний театр є одним із тих різновидів театру, що, спираючись на свою нестандартність, високу емоційність, відсутність прямого моралізування, може досить активно залучати молодь до обговорення проблем, до пошуку відповідей на хвилюючі питання, визначення свого життєвого вибору, сприяти перетворенню підлітків і старшокласників із об’єктів виховного процесу в активних учасників соціалізації власної особистості. Вважаємо, що роль

інтерактивного театру у соціально-виховному впливі на дітей та молодь навіть більша, ніж театру класичного типу, тому що він ставить у центр активність і взаємодію всіх учасників театралізованого дійства – як акторів, так і глядачів.

Значення інтерактивного театру полягає також у тому, що він дає можливість багатоаспектно формувати соціальну поведінку дітей та молоді: змоделювати будь-яку ситуацію й розробити варіанти поведінки в ній; розгорнути картину життя суспільства, окремих груп, акцентувати увагу на найважливіших проблемах, розширити соціокультурний світогляд молодої людини; спонукати учасників театрального виступу до оцінки соціального оточення й самооцінки, актуалізувати рефлексію як один із основних механізмів самопізнання й самоствердження; проживати важливі життєві епізоди в безпечних умовах театральної гри; побачити навколишнє життя, своє місце в ньому більш чітко й опукло, бо ж програвання різних реальних життєвих ситуацій розвиває довільну увагу та уяву.

Важливість інтерактивного театру посилюється в сучасних соціально-педагогічних умовах, коли вербальні методи виховання не можуть конкурувати з яскравістю, образністю телебачення, обсягами та швидкістю отримання інформації через Інтернет. Слушною є думка І. Сергієнко про те, що сучасні підлітки пересичені образною інформацією, яка надходить від телепередач, відеофільмів, комп'ютерних ігор, а тому “форми і методи, що привернули б увагу молодої людини, мають бути незвичними для підлітка, щоб викликати живий інтерес” [406, с. 26].

Сучасними дітьми слово старшого (вчителя, батьків) нерідко сприймається як насильницьке нав'язування певних ідей та цінностей. Водночас, коли підліток чи старшокласник через внутрішній діалог із собою, через діалог з ровесниками приходять до якогось варіанту рішення, він буде більш стійким та дієвим. Виникненню цього діалогу сприятиме участь школярів у виставах інтерактивного театру, адже там глядач стає співтворцем та співучасником. Якщо у традиційному театрі глядач майже весь час перебуває в стані пасивного спостерігача, то в інтерактивному театрі глядач – активний, включений у ту ж діяльність, що й

актори [25]. Активізують дітей такі методи і прийоми, як: бесіда, дискусія; включення глядачів в інсценування для пошуку різних способів вирішення проблемної ситуації; ігри з групами глядачів; роздавання учням профілактичних буклетів тощо.

В інтерактивному театрі не потрібна акторська підготовка більшої частини учасників, тому він є надзвичайно мобільним, не забирає багато часу, не потребує спеціально підготовленої сцени й дорогих декорацій та костюмів. Його виступи можуть відбуватися на будь-якому майданчику (в класній кімнаті, на вулиці, в бібліотеці та ін.).

Отже, потенціал інтерактивного театру надзвичайно широкий, багатофункціональний. Серед його основних функцій можна виокремити пізнавальну, комунікативну, профілактичну, корекційну, терапевтичну тощо. Реалізація цих функцій сприятиме становленню соціальної компетентності особистості, кращому розумінню соціальних ролей, а відтак – їх сприйняттю й кращій творчій інтерпретації, виробленню внутрішніх механізмів для запобігання тим життєвим чинникам, що призводять до життєвої некомпетентності, дезадаптації та маргіналізації особистості.

Головними умовами застосування інтерактивного театру в школі ми визначаємо такі:

- усвідомлення педагогами важливості нових підходів до виховання сучасних дітей та переконаність в ефективності театральних методів і методик;
- оволодіння педагогами основними прийомами театральної виразності;
- взаємодія соціального педагога, практичного психолога, класних керівників, учителів-предметників в організації діяльності інтерактивного театру, виступів, пошуку відповідної соціально-проблемної інформації;
- діалогічність взаємодії з вихованцями;
- системність діяльності інтерактивного театру.

У школі можливі різні варіанти (моделі) функціонування інтерактивного театру, що залежать від різних чинників: професійної підготовки педагогів, насамперед соціальних педагогів та практичних психологів, рівня і якості



педагогічної взаємодії між ними, налаштованості педагогічного колективу на інновації, здатності до рівноправних суб'єкт-суб'єктних взаємин з учнями, ступеня усвідомлення ефективності та значущості такого методу педагогічної підтримки, як театр.

Інтерактивний театр за своїм змістом і метою є передусім театром, покликаним допомогти молодій людині краще орієнтуватися в навколишньому соціумі й виробляти відповідно до цього адекватні поведінкові тактики.

Залежно від глибини інтеракції (взаємодії) з глядачами та масштабності використання імпровізації умовно поділяємо інтерактивний театр на види: соціально-просвітницький та соціально-імпровізаційний. Уважаємо, що в умовах загальноосвітньої школи найдоступнішим для педагогів є соціально-просвітницький театр, зокрема в контексті його організації й функціонування.

*Соціально-просвітницький театр* ставить за мету через драматизацію показати різні соціальні проблеми, що мають важливе значення для підлітків та старшокласників, з'ясувати чинники, які сприяють (не сприяють) їхній самореалізації, самоствердженню (проблеми громадянської позиції, підготовки до самостійного дорослого життя, правової культури, дозвілля, здорового способу життя тощо).

Вистави соціально-просвітницького театру готуються заздалегідь. Акторами у цьому театрі можуть бути діти, які мають певні навички акторської гри або систематично займаються в театральному гуртку. Заняття театру цього типу відбуваються за загальними правилами організації дитячої театральної діяльності. Для постановок соціально-просвітницького театру використовуються не тільки готові сценарії, написані професіоналами (їх можна взяти із журналів, видань громадських організацій, Інтернету), а й розроблені юними акторами разом із педагогами. Соціально-виховний вплив певної вистави спрямований передовсім безпосередньо на дітей-акторів. Тому з учасниками спектаклю проводяться бесіди про значущість висвітлених у ньому ідей та позицій, насамперед для них самих, для їхньої самореалізації. Особливу увагу школярів необхідно звертати на важливість донесення провідних ідей спектаклю до інших, до глядачів, що

сприятиме поліпшенню соціальних взаємин, наголошувати, що цим юні актори здійснюють цінну громадянську роботу, залучаються до соціотворчості.

Тривалість вистави-інтеракції, як і уроку, – 40–45 хв, проте за ініціативності, зацікавленості дітей проблемою, порушеною у виставі, розмова може бути й тривалішою. Приблизна структура заходу: 1) виступ групи дітей із соціально-проблемною виставою перед своїми однокласниками чи дітьми інших класів (бажано, щоб розглядувана у виставі проблема визначалася на основі діагностування школярів соціальним педагогом, класними керівниками); 2) залучення учнів-глядачів до обговорення проблеми, порушеної у виставі; 3.) роздання школярам, які присутні на виставі, міні-буклетів “Поміркуй над цим”, де наводиться кілька яскравих фактів, що стосуються проблематики вистави. Вплив театрального дійства стане більш дієвим, якщо у процесі самої вистави відбуватиметься зв’язок із залом, використовуватимуться плакати, аудіо-та відеозаписи та інші прийоми, що спонукатимуть учнів до глибшого занурення в проблему, до активізації їхньої емоційної й розумової сфери.

Для учнів 5–7-х класів соціально-просвітницький театр використовує передусім казкову форму донесення через драматизацію важливої інформації. Наприклад, це може бути перероблена інсценізована казка “Колобок”, що розповідає про пригоди Колобка, який потоваришував з тютюном і через це всі лісові мешканці не хотіли з ним дружити (додаток И). Діти 5–7-х класів можуть підготувати таку виставу для показу в молодших класах. Під час її підготовки доцільно провести бесіду про шкідливість куріння для організму, окремих його органів. Учні готують малюнки на цю тематику (“Пригоди Колобка-курця”), пропонують свої зміни до сценарію.

З учнями 8–9-х класів готуються вистави як реалістичного, так і символічного змісту. Прикладом може бути “Моя олімпіада”, що розповідає про спортсмена Сашка, який мріяв потрапити на олімпіаду, довго до неї готувався, але все зіпсувало захоплення цигарками, яке відбулося під впливом випадкових “друзів” (додаток К). Після вистави проводиться анонімне бліц-опитування: “Чи сподобалась тобі вистава? Чи пробував ти вже курити? Ситуація, в якій опинився

Сашко, є нормальною для хлопця чи ні?” Глядачам роздаються буклети з інформацією про шкідливість куріння, виступає соціальний педагог, який дає поради стосовно того, як чинити опір негативним впливам “друзів”. На екрані висвічується декілька виразних цифр, що свідчать про велику небезпеку куріння для здоров’я молодої людини.

Зі старшими підлітками можна підготувати за цією методикою вистави “Суд над цигаркою”, “Червона шапочка” (за Є. Дударем) та ін.

У 10–11-х класах соціально-просвітницький театр ґрунтується на серйозній розмові зі старшокласниками про різні соціальні проблеми у форматі “за і проти”. Вистава має включати досить суттєвий публіцистичний складник, надаючи учням важливу інформацію для обговорення та осмислення. Зразком організації соціально-просвітницького театру для старшокласників можуть стати “сократівські бесіди”, метод діалогу як шлях пошуку істини.

Упродовж навчального року готується 4–6 “діалогів” (вистав-інтерацій). Пропонуємо такі театралізовані “діалоги”: “Він і вона” (про взаємини між хлопцями й дівчатами); “Наркотики: омини”; “Цигарка: хто вона?”; “Куди веде дружба з алкоголем”; “Громадянином бути зобов’язаний”; “Ми і батьки”; “Закон один для всіх”; “У світі речей” (негативи споживацтва); “Творче дозвілля”; “Майбутня професія”; “Такий багатоликий людський світ” (про міжетнічні взаємини); “Насильство: слабкість чи сила?”. Тематика театралізованих “діалогів” може бути набагато ширшою, залежно від зацікавлень самих школярів та творчої спроможності педагогів.

Орієнтовний варіант (скорочений) сценарію вистави-діалогу “Куди веде дружба з алкоголем” подаємо у Додатку С. Наприкінці заходу глядачам роздаються міні-буклети, в яких наводиться кілька переконливих фактів про шкідливий вплив алкоголю на організм людини, особливо зі сфери інтимного життя, адже це найбільш дієво впливає на ставлення до алкоголю молодих людей.

Старшокласникам можна запропонувати також підготовку вистав комедійного жанру, адже сміх є дієвим засобом подолання багатьох негативних рис характеру й корекції вчинків. Учні разом із педагогами готують сценарії на

теми: “Як козаки наречених шукали”, “Як амазонки лицарів шукали”, в яких описуються пригоди козаків та амазонок, що потрапили до сучасного міста, де хлопці й дівчата, яких зустрічають прибулі з минулого часу, вживають алкоголь, курять, лихословлять. Така творча робота змусить старшокласників замислитись і над власною поведінкою, сприятиме згуртуванню групи, яка готувала спектакль, актуалізує різноманітні художні здібності, адже важливими тут будуть і яскраві оригінальні костюми, і народна музика, пісня, і хореографічні сценки.

Іншим варіантом соціально-просвітницького театру може бути той, що передбачає ширший та глибший діалог акторів із глядачами, насамперед щодо змісту представлених театральних мініатюр. В основі вистав такого виду театральньо-ігрової діяльності школярів – реальні життєві історії, що можуть трапитися в житті підлітків та молоді. Вони стосуються проблем дружби, громадянськості, правової культури. Для молодших підлітків пропонуємо такі теми: “Чи можна списувати?”, “Як потрібно дружити з дівчатами”, “Крадіжки в школі”, “Хто є справжнім другом” та ін. Для серйозної розмови зі старшими підлітками й старшокласниками пропонуємо теми: “Як обрати майбутнього супутника життя”, “Чи потрібна служба в армії?”, “Алкоголь – супутник дорослості?” тощо.

Вистава складається з двох частин. Перша частина закінчується на тому місці, з якого події можуть розгортатися по-різному. Після першої частини оголошується перерва, під час якої йде обговорення питань, порушених у виставі, дається оцінка діям героїв, висловлюються думки щодо різних варіантів розвитку подій, обґрунтовується власна прихильність до певного з них. Далі розігрується друга частина вистави, спонукаючи глядачів порівняти свій варіант розгортання ситуації зі сценічною.

Такого типу соціально діалогічні театри можна створювати на базі класу, коли вистави готують одна чи кілька творчих груп, а потім проводиться їх демонстрація та обговорення. Можуть бути також збірні шкільні творчі групи, до складу яких входять учні різних класів, а пізніше відбувається їхній виступ перед школярами, насамперед тих класів, у яких діагностовано певні проблеми

соціального становлення. Під час занять-переглядів підлітки і старшокласники набувають нового особистісного досвіду в атмосфері вільного висловлювання своїх думок, порівняння їх з іншими думками, передусім героїв спектаклю. Така своєрідна “думка-гра” сприяє формуванню “Я-концепції”, адже в результаті участі в театралізовано-діалогічних заняттях підлітки виходять за межі свого, часто обмеженого, дефіцитарного досвіду й навчаються бути самими собою серед інших.

Для соціально-просвітницького театру важливим є спосіб донесення головної думки. Якщо з молодшими підлітками розмова про проблеми соціальної взаємодії відбувається через театральні вистави з чітко визначеною моральною установкою, то в роботі зі старшими підлітками й старшокласниками театралізація актуальних проблем повинна підводити їх до самостійного висновку. Пряме моралізаторство й нав’язування власної думки для педагогів є неприпустимими. Формування свідомих соціально орієнтованих громадян має відбуватися у тісній взаємодії з учнями, насамперед за використання методу діалогічного спілкування [155, с. 120–122]. З огляду на важливість такого виду педагогічного спілкування, виставам соціально-просвітницького театру, в якому задіяні переважно старшокласники, пропонуємо дати загальну назву “Діалоги”, або “Наша проблема”, ще більше акцентуючи увагу на тому, що проблеми, порушені в спектаклі, є не чиймись, не чужими, а стосуються самих учнів і їхня участь у розв’язанні цих проблем буде корисною найперше самим школярам.

Підготовка вистав, написання сценаріїв дає простір творчості дітей, їхній фантазії, актуалізації їхніх здібностей, вияву зацікавлень, ціннісної позиції.

Виступи учнів із соціально-просвітницькими виставами доцільно організовувати у взаємодії з центрами соціальних служб для молоді, позашкільними закладами, залучаючи до цих заходів батьків, членів родин. Така громадська робота є дуже важливою для формування позитивної самооцінки школярів, особливо дітей, які мають проблеми у спілкуванні з ровесниками, вчителями, батьками.

Слід наголосити, що шкільний інтерактивний соціально-просвітницький

театр є нестандартною, інноваційною технологією соціального виховання, яка спрямована на активізацію думки, емоцій, волі підлітків та учнівської молоді, наближує їх до реального проживання різних соціальних ситуацій, навчає ефективної соціальної взаємодії, поглиблює розуміння проблем сучасного суспільного життя, його загроз та викликів, спрямовує на пошук власного місця в соціальному просторі, підвищуючи цим самим соціально-компетентнісний потенціал школярів.

У сучасній соціально-виховній практиці набуває особливого значення ще одна модель інтерактивного театру, яка ґрунтується не на підготовлених заздалегідь за певним сценарієм (п'єсою) виставах, а на *імпровізаційному* програванні життєвих ситуацій, що найбільше хвилюють підлітків і молодь [274].

На виховне значення імпровізації вказував відомий педагог Ю. Азаров, який писав, що імпровізація допомагає педагогам налагодити неформальні стосунки з підлітками та юнаками [7, с. 201]. Без імпровізації, на думку Б. Руніна, неможливим є процес творчості, зокрема в театральному мистецтві [381, с. 50–51]. Як зазначає відомий режисер Г. Товстоногов, “імпровізація руйнує штампи, знімає шори, дає вихід творчій свободі” [459, с. 133].

Сучасні дослідники наголошують, що в театральній роботі з дітьми й учнівською молоддю треба активніше звертатися до можливостей імпровізації, адже цей вид творчої дії сприяє вихованню людини, здатної до інноваційної діяльності, яка може виходити за межі звичного, стереотипного, відповідаючи запитам сучасного суспільства [437, с. 114].

На нашу думку, в організації театральної-ігрової діяльності школярів, що опирається на імпровізацію, доцільно відштовхуватися від ідей, принципів, технік, закладених у психодрамі (соціодрамі) Я. Морено, “форумі-театрі” або “театрі пригноблених” А. Боалю, методиці “драми-дилеми”, запропонованій театральним педагогом М. Кіпнісом. Уважаємо, що на основі цих підходів до використання театральної імпровізації корисною є організація театральної-ігрової діяльності школярів з метою формування їхньої соціальної компетентності, створення шкільних соціально-імпровізаційних театрів.

Під *шкільним соціально-імпровізаційним театром* ми розуміємо театральну-ігрову діяльність школярів, яка будується на спонтанному (повною або частковою мірою) програванні значущих для них соціальних та особистісних проблем. Передусім це відображення стосунків із ровесниками, з батьками, вчителями, родичами, ставлень учнів до соціальних цінностей і соціальних девіацій, до виявів молодіжної субкультури тощо. Імпровізаційний театр спрямований як на соціальний розвиток особистості, досягнення нею певних рівнів соціальної компетентності, так і на профілактику й корекцію тих негативних проявів у поведінці та психіці молодих людей, що гальмують їхню позитивну соціалізацію.

Залучення дітей до театральну-ігрової імпровізації в умовах школи доцільно здійснювати, на нашу думку, в більш спрощених формах, ніж психодрама, “драма-дилема” чи “форум-театр”. Це дасть змогу долучити до організації театральну-ігрової імпровізаційної діяльності школярів широке коло творчих педагогів, насамперед класних керівників, соціальних педагогів, практичних психологів.

Варіанти шкільної театральну-ігрової імпровізації залежать від здатності дітей до щирої рольової гри, організаторських та комунікативних умінь керівника, взаємин між дітьми тощо. Соціально-імпровізаційний театр формується як на базі учнівського класу, так і через створення груп дітей, які мають схожі проблеми в соціальному становленні. Проведення імпровізаційно-театральних занять на базі класу може бути початковим етапом залучення дітей до окремої групи, коли діти з конкретними проблемами набудуть певного досвіду театральну-ігрової взаємодії. У роботі з підлітками керівник за необхідності запрошує асистентами старшокласників, які брали (беруть) участь у театральному колективі, наприклад у волонтерському театрі. Театральну-ігрові імпровізаційні моменти є корисними як складники виховних годин, де поряд з театралізацією використовуються й інші методи педагогічної взаємодії. Тематика занять імпровізаційного театру добирається залежно від побажань членів групи, а також на основі діагностики стану і тенденцій соціальної поведінки школярів.

Зважаючи на методику “театру пригноблених” (“форуму-театру”), ми

розробили театральну-ігрову технологію під умовною назвою “Знайди вихід”, або “Пошук альтернативи”. Участь у такій театральній-ігровій діяльності, яка базується на застосуванні елементів імпровізації, вчить школярів самостійно шукати способи вирішення проблемних ситуацій, працювати над собою, долати “гнобителя” насамперед у собі.

Ця модель театральній-ігрової імпровізаційної діяльності школярів має два основні складники – підготовка спектаклю та організація заняття, на якому він розігрується, піддається імпровізаційним змінам глядачами та обговорюється.

Спочатку група підлітків (це можуть бути учні, які систематично займаються в театральній гуртку, беруть участь у підготовці шкільних свят, вечорів, тобто мають певні театральній-ігрові навички) готує міні-спектакль (тривалістю 15–20 хв) про ситуацію, в яку часто потрапляють підлітки, проте не завжди її конструктивно розв’язують, що призводить до небажаних результатів – як відносно суспільних інтересів та потреб, так і перспектив особистісного розвитку школярів. Це ситуації, пов’язані з курінням, вживанням наркотиків, алкоголю, протиправною поведінкою, особливостями взаємин між статями, між батьками й дітьми тощо. Сценарії вистав створюються за обов’язкової участі самих дітей, можуть бути як реалістично-побутового, так і символічно-умовного змісту.

У виставі чітко визначається дійова особа (група осіб), яка через свою поведінку (часто неусвідомлювану) створює різноманітні проблеми й потребує у зв’язку із цим допомоги глядачів (які також часто стикаються з такими ж проблемами). Але ця допомога має бути не у вигляді словесної поради, а безпосередньої спонтанної, імпровізаційної дії, що заздалегідь не визначається, а сформувалась “тут і зараз”.

Театральна імпровізація вимагає від педагога вмінь організувати підлітково-молодіжну аудиторію, швидко реагувати на її настрій, а також здатності переконувати школярів у важливості та корисності таких занять. Театральній-ігрові заняття, ґрунтуючись на стимулюванні безпосередності спонтанності вихованців, мають бути належно керованими й структурованими. Наведемо приклад театральній-ігрового імпровізаційного заняття “Ти хотів такої



свободи?” (для учнів 9–10-х класів) (Додаток Ц).

Інша модель соціально-імпровізаційного театру в роботі зі школярами використовує насамперед ідеї “драми-дилеми” і має умовну назву “Життєві історії”. Вистава заздалегідь не готується, а створюється безпосередньо в процесі заняття. Проблема, яка відобразатиметься через виставу, може бути визначена спільно зі школярами раніше. Це дасть можливість дітям її певним чином обміркувати, можливо, навіть визначити основну лінію сценарію, щоб під час заняття швидше підготувати театральне дійство.

Пропонуємо орієнтовну структуру заняття.

1. Розігрів (вправи на зняття фізичних затисків, розвиток уваги).
2. Визначення разом зі школярами теми вистави-імпровізації (варіанти – “Святкування дня народження”, “Слово про дружбу”, “Перше побачення” та ін.).
3. Розповіді учнів на визначену тему (дітям можна дати завдання підготувати їх заздалегідь), вибір найцікавіших із них.
4. Створення театральних-імпровізаційних груп школярів відповідно до вибраних варіантів розповідей. У процесі роботи над виставою учасники групи змінюють (за бажанням) окремі епізоди сценарію, розподіляють між собою ролі, проводять коротку репетицію.
5. Розігрування міні-вистав.
6. Обговорення. Орієнтовні запитання до учнів: “Що ви відчули, програючи такі ситуації? Чи можна самому виробляти життєві сценарії? Чи готові ви це робити в реальному житті?”
7. Підбиття підсумків. Педагог звертається до школярів: “Наше здоров’я, наша самореалізація значною мірою залежать від нас самих. Тому давайте разом думати, як оминати перепони, що заважають нашому нормальному, повнокровному життю, а якщо через різні обставини цього не вдалося зробити, то як віднайти конструктивне рішення”.

Важливою для підлітків є проблема взаємин у сім’ї. У стосунках між батьками і дітьми доволі часто виникає напруженість, наслідком чого може бути втягування підлітків у асоціальні чи антисоціальні групи, де молода людина

шукає підтримки й самоствердження. Негативний вплив на соціально-психологічний розвиток дітей, зокрема на формування моделі їхньої майбутньої сімейної поведінки, чинять конфлікти між батьками. Тому для імпровізаційної театралізації пропонуємо тематику занять, що стосуються взаємин у сім'ї (наприклад “Ранок у твоїй сім'ї”, “У нас сьогодні свято” та ін.).

*“Ранок у твоїй сім'ї”*. У ранковий час, коли всі поспішають, нерідко виникають суперечки, напруженість. Розігрування такого сюжету розкриває міру сімейної злагоди, наближеності членів сім'ї один до одного, прагнення дітей мати інші взаємини з членами своєї родини, ніж ті, що склалися. Знаючи взаємини в сім'ях учасників театральної групи, можна запропонувати окремим учням зіграти себе, вибравши самостійно “акторів” на ролі інших членів сім'ї. Після розігрування доцільно провести обговорення за такими орієнтовними запитаннями: “Чи сподобалося тобі грати самого (саму) себе? Що ти відчував (відчувала)? Чи сподобалася поведінка інших членів родини? Наскільки відрізняється поведінка акторів сьогоднішньої вистави від справжньої поведінки членів твоєї сім'ї? Чия поведінка наближалася до тієї, яку тобі хотілося б бачити у своїй майбутній реальній сім'ї? Як ви вважаєте, ця гра була щирою? Що б ви порадили виконавцям ролей?”

*“У нас сьогодні свято”*. Проведення свят є важливим діагностичним джерелом встановлення рівня згуртованості сім'ї, характеру її цінностей, інтересів. Під час святкування члени сім'ї мають можливість самовиразитися, відчути увагу до себе, висловити свої почуття до членів родини. Розігрування святкової ситуації дає класному керівникові (соціальному педагогу) важливу інформацію про взаємини у сім'ях дітей, на підставі якої може бути проведена відповідна робота з батьками.

На початку заняття можна звернутися до учнів з пропозицією самим визначити, яке свято буде театралізуватися (день народження, Великдень, Новий рік та ін.). “Розігрівом” до вистави-імпровізації може стати вірш Л. Глібова “Ходить гарбуз по городу”, коли діти вибирають собі ролі членів роду – огірочків, бараболі і т. ін. Це створює ситуацію розкутості, доброго настрою. Після вистави

обов'язковою є розмова про почуття, які виникли у процесі гри, думки, що з'явилися у виконавців і глядачів, про висновки, які слід зробити. Гра-імпрровізація може поєднуватися з іншими видами творчої діяльності – учням можна запропонувати намалювати малюнок на аналогічну тему – “Свято в моїй сім'ї”, запропонувати створити живу скульптуру своєї сім'ї, написати міні-твір тощо.

Серйозною проблемою сучасного суспільства є сімейне (домашнє) насильство, від якого потерпають здебільшого діти й жінки. Доцільним є розігрування учнями сцен на формування асертивних умінь, розвиток почуття власної гідності – і з метою профілактики, і для розвитку вміння давати відсіч насильству, уникання стану жертви.

Старшокласників надзвичайно цікавить тема кохання, пошуку друга, щирості у стосунках між статями. Молодим людям, особливо хлопцям, часто важко висловити свої справжні почуття, що спричинює пригніченість, депресію або, навпаки, агресивність, брутальність. Програвання різних ситуацій взаємин між статями, з одного боку, дає певну розрядку, а з іншого, розвиває вміння спілкуватися, рішучість, упевненість у собі. Можна запропонувати такі орієнтовні теми для імпрровізаційного розігрування: “У мене сьогодні побачення”, “Я з другом (подругою) на вечірці” тощо.

Глибоку тривогу викликає поширення серед дітей та молоді тютюнокуріння. Для сприяння вирішенню цієї проблеми пропонуються вистави-імпрровізації – “Я – «крутий хлопець»“, “Я – «крута дівчина»“, “Новенькі (які до цього не курили (не пили) у компанії, де курять (п'ють)”.

Тематика занять соціально-імпрровізаційного театру добирається залежно від побажань членів групи, а також на основі того діагностичного матеріалу, який керівник отримує, аналізуючи поведінку дітей під час імпрровізаційних ігор.

Участь у театральній-ігровій імпрровізаціях має посприяти виробленню в школярів таких особистісних позицій: “я не один” (розуміння учасниками театральних зустрічей того, що особисті конфлікти, переживання – це проблеми універсальні, які не означають власної неспроможності); “альтруїзм” (кожний

учасник має навчитися вникати у проблеми інших і допомагати їм своїми знаннями та вміннями); “подавання надії” (учасники театральних зустрічей через програвання різних варіантів поведінки повинні усвідомити, що існує багатоваріантність вирішення будь-яких проблем, у тому числі особистих) [194, с. 126–127].

На наше переконання, системне залучення підлітків і старшокласників до театральних ігрових імпровізацій позитивно впливає на становлення їхньої соціально компетентної поведінки, сприяючи розвитку здатності до співробітництва, взаємодопомоги, відповідальності, самостійності, толерантності, емоційної адекватності, до переборення стереотипів, що породжують різноманітні міжособистісні конфлікти й напруження, а також допомагаючи формуванню навичок творчого вирішення конфліктних ситуацій, віри в успіх, розуміння і прийняття себе, готовності взяти на себе відповідальність за зроблений вибір, відкритості до нового, раніше невідомого, та ін. Розробляти технології театральних ігрових імпровізацій слід з огляду як на ідеї відомих пропагандистів театральних ігрових імпровізацій щодо допомоги особистості і групам у вирішенні різноманітних соціальних проблем (Я. Морено, А. Боаль та ін.), так і на творчу спроможність педагогів, урахування соціально-психологічних особливостей школярів.

Різновидом шкільного соціально-центрованого театру може бути *театр громадо-гармонізаційного спрямування*, який має на меті роботу в громаді, сприяння у життєдіяльності громади та її соціально-вразливих груп. Залучення учнів до такого роду театральної діяльності вважаємо вагомою школою їхньої соціальної практики й соціальної творчості, розвитку самостійності та ініціативності. Вважаємо, що театральна діяльність громадо-гармонізаційного спрямування має опиратися на ідеї доброчинства, волонтерства, що відображують високий ступінь зрілості соціальних взаємин.

Осмилюючи важливість театру громадо-гармонізаційного спрямування, ми опиралися на праці дослідників, насамперед, О. Безпалько, Ж. Петрочко, які розкривають суспільну затребуваність соціально-педагогічної роботи в громаді й

залучення до неї дітей підліткового і старшого шкільного віку [36; 337] та на ідеї громадсько активної школи [220; 221; 304]. Бралися нами до уваги й дослідження ролі волонтерства в сучасному суспільстві [280]. У працях Ю. Паршиної [333], Т. Садчикової [391] волонтерська діяльність учнів характеризується як найперспективніша форма суспільно значущої діяльності, що сприяє формуванню в них громадянської відповідальності, є дієвим інструментом морального становлення підлітків і старшокласників, забезпечуючи реалізацію їхньої потреби в соціально активній поведінці, бажання надавати допомогу іншій людині, удосконалює такі сторони особистості, як чуйність, співчуття і співпереживання.

Зв'язок театру громадсько-гармонізаційного спрямування ми бачимо з соціально-анімаційною діяльністю, яка спрямована на духовно-моральне оздоровлення соціального середовища, насичення його творчим, естетичним змістом. Н. Максимовська аналізує анімацію як “соціально-виховний ресурс, завдяки якому підвищується рівень соціальної самоактивності особистості й груп, гармонізується соціальне існування соціальних суб'єктів, удосконалюються умови життя в соціумі” [272, с. 24]. Вважаємо, що вагоме місце серед засобів соціальної анімації має посісти театральне мистецтво з його високим емоційно-почуттєвим потенціалом, поєднанням мистецьких засобів, створенням різноманітних образів “тут і зараз”, що підсилює вплив як на актора, так і на глядача.

Завдяки театральним постановкам театру громадсько-гармонізуючого спрямування можна поліпшувати функціонування різних соціальних сфер та соціальних груп, приміром таким чином: загостренням уваги на актуальних питаннях життя міської (сільської) громади, школи, інших соціально-виховних закладів; висвітленням питань щодо відхилень у соціальній поведінці підлітків та молоді (вживання алкоголю, тютюнокуріння, правопорушення тощо); сприянням покращенню соціального самопочування тих груп населення, які є досить вразливими до негараздів соціального життя (діти-сироти, діти та молодь з обмеженими можливостями, люди літнього та старого віку тощо).

На нашу думку, участь школярів у театрі громадо-гармонізаційного спрямування відіграє надзвичайну роль у формуванні різних аспектів їхньої соціальної компетентності. Зокрема, вона здійснює такий виховний вплив:

- залучає учнів до соціальних цінностей, сприяє формуванню в них соціально-векторних ціннісних орієнтацій, становлення яких здійснюється на основі безпосередньої взаємодії із соціальним оточенням;

- сприяє розвитку таких соціальних якостей учнів, як відповідальність, соціальна активність, милосердя, підтримка старших, самостійність;

- розширює знання школярів про суспільство, його проблеми, вчить їх знаходити своє місце в соціальному просторі, формує соціально-рольовий репертуар молодих людей;

- розвиває й удосконалює комунікативні вміння та навички учнівської молоді, зокрема вміння переконувати інших, чітко, зрозуміло формулювати свою думку, злагоджено, продуктивно працювати в команді, збагачує мовленнєву культуру;

- розвиває рефлексивні здібності, здатність до адекватної самооцінки, активізує спрямованість на самовдосконалення, самовиховання;

- допомагає підліткам і старшокласникам набути відчуття самореалізації, самоствердження, соціального успіху, поваги з боку інших;

- сприяє збагаченню дозвілля учнів, формуванню активного культурного творця (а не тільки споживача культурної продукції, що пропонується сучасним шоу-бізнесом);

- спрямовує на подолання життєвих труднощів;

- виховує потребу в красі у взаєминах між людьми, міжособистісному спілкуванні;

- збагачує емоційно-почуттєву сферу школярів, наповнює їхнє життя яскравими моментами, радістю, натхненням.

Хочемо зробити наголос насамперед на творчо-перетворювальному потенціалі такого театру, адже його головне завдання – удосконалення соціуму та особистості задля гармонізації їхніх взаємин. Через творчість (створення

театральних образів, написання сценаріїв) члени театру громадо-гармонізаційного спрямування відображують власне бачення кращого соціального життя, а отже, скеровують свої зусилля на його творчу зміну в бажаному для себе річищі. Доволі цінним у виховному сенсі є залучення до театру дітей із проявами девіантної поведінки (чи схильністю до неї), адже атмосфера суспільно корисної колективної діяльності змушує таких дітей замислюватись над власною поведінкою та змінювати її в схвалюваному соціумом напрямі.

Зважаючи на широкий виховний вплив театру громадо-гармонізаційного спрямування, можна визначити такі основні його функції: соціалізаційна, профілактична, комунікативна, дозвіллева, соціально-перетворювальна, розвивальна, самореалізаційна.

Виховна результативність учнівського театру громадо-гармонізаційного спрямування залежить передусім від педагогічно доцільних умов і принципів його організації та діяльності. Вважаємо, що необхідну ефективність театру забезпечить технологічна основа його функціонування.

При організації учнівського театру громадо-гармонізаційного спрямування як театральної-педагогічної технології слід, на нашу думку, дотримуватись таких принципів:

- професійності (керувати театром може педагог чи студент вищого навчального закладу, які володіють основами театральної педагогіки);
- добровільної участі школярів у його діяльності (будь-який примус, зокрема з боку старших, викликає спротив, відторгнення внутрішнім світом молоді людини, тому досягти бажаного результату за цих умов буде непросто);
- суб'єкт-суб'єктних взаємин як між педагогами та юними акторами, так і між самими школярами;
- творчості (активізація творчих здібностей вихованців, підтримання їхніх творчих знахідок);
- стимулювання ініціативності, що є основою формування самостійності молоді, її соціальної активності;
- реалістичності (зважати на обставини, що складаються, спрямовувати

діяльність театру в ті сегменти соціального життя, де юні актори матимуть успіх, позитивне сприйняття);

– урахування психологічних особливостей вихованців (для уникнення стресів);

– координації діяльності з батьками, правоохоронними органами та ін.

Ми визначаємо такі орієнтовні *етапи* організації та діяльності учнівського театру громадо-гармонізаційного спрямування.

*1. Мотиваційний.* Він передбачає переконування школярів щодо важливості участі у театрі як суспільно корисній діяльності, що створює умови як для власного всебічного зростання, набуття найперших навичок ефективної соціальної практики, так і для покращення довколишнього соціуму. Для цього проводяться бесіди на теми: “Як зробити наше життя кращим?”; “Традиції взаємодопомоги в українського народу”; “Якщо не я, то хто ж?”; “Соціальна роль театру протягом історії людства” та ін. Доцільно випустити плакати із закликами, стіннівку з обґрунтуванням значення театру для удосконалення громади.

*2. Створення театральної групи громадо-гармонізаційного спрямування.* Вона може створюватися як окремо, так і на базі шкільного театрального колективу. Необхідними є обрання активу групи, розподіл основних обов’язків, визначення розкладу занять (для дисциплінування учасників, підвищення ступеня їхньої відповідальності). Керівником театральної групи може бути соціальний педагог, класний керівник (якщо вона створюється на базі класу), вчитель-предметник або студент – майбутній педагог чи соціальний працівник.

*3. Репертуарний.* Полягає у визначенні тематики театральних постановок – виборі драматичних творів чи самостійному написанні сценаріїв у співдружності педагогів та школярів. Написання сценарію, насамперед на соціально важливу тему, потребує від учнів опрацювання статистичних джерел, науково-популярної літератури, повідомлень ЗМІ, що розширюватиме їхні знання про різні сторони життя суспільства, соціальні проблеми й негаразди. Учасникам театру можна запропонувати підготувати театральні виступи до певних суспільно значущих днів (День захисту дітей, День Перемоги, День Матері, Різдвяні свята, День



Святого Миколая тощо) чи для певної категорії людей, які потребують допомоги та підтримки (вихованці дитячих будинків та шкіл-інтернатів, люди похилого віку, діти з обмеженими можливостями та ін.).

Важливою частиною репертуарного етапу є підготовка театральних спектаклів для людей похилого віку, ветеранів війни та праці. Це сприяє подоланню певною мірою такої тенденції сучасної молодіжної субкультури, як міжгенераційна відчуженість. Виступаючи перед представниками старшого покоління, молоді люди краще усвідомлюватимуть власну роль у поліпшенні їхнього соціального й психологічного самопочуття. Цікавими для людей старшого віку будуть постановки на теми їхньої військової і трудової молодості, водночас учням це надасть можливість краще зрозуміти, відчувати атмосферу, дух попередніх епох історії нашого народу. Дуже добре сприймаються літніми людьми фольклорно-обрядові постановки, зокрема пов'язані з такими святами, як Різдво, Великдень.

Участь театру в заходах до Дня захисту дітей слід використовувати для акцентування уваги громади, суспільства на тих дитячих проблемах, що потребують негайного розв'язання (насильство в сім'ї, безпритульність, соціальне сирітство, дитяча проституція, поширення серед молоді наркоманії тощо).

Одним із найважливіших напрямків діяльності театру громадого-гармонізаційного спрямування є організація виступів перед дітьми з обмеженими функціональними можливостями (в реабілітаційних центрах, спеціальних школах-інтернатах), причому ці діти беруть участь у підготовці вистав разом з акторами. Групова діяльність є одним із найкращих засобів соціальної адаптації, адже спілкування через творчість зі своїми здоровими ровесниками добре впливає на дітей із функціональними обмеженнями, сприяє виробленню в них позитивної самооцінки, впевненості. Водночас актори театру краще пізнають реалії сучасного життя, вчаться вимогливіше ставитись до себе, до визначення своїх потреб та бажань.

Для виступів перед дітьми-сиротами, зокрема молодшого шкільного віку, добираються переважно казкові сюжети, в яких утверджується перемога Добра

над Злом, Світла над Темрявою та ін. Проходять вистави у формі лялькового театру.

*4. Репетиційний.* Підготовка спектаклів театру громадо-гармонізаційного спрямування здійснюється на основі методик, що поєднують театральнопедagogічні методи (метод акторського тренінгу, метод фізичних дій, робота над технікою і логікою мовлення, етюдний метод) із загальнопедagogічними (бесіда, дискусія, метод прикладу тощо). Особливий акцент необхідно робити на підтриманні ініціативності школярів, заохоченні їхніх творчих знахідок, змін, внесених до сценарію та ін.

*5. Соціально практичний* (демонстрування підготовлених спектаклів).

Перед виступом керівник театральної групи та юні актори звертаються до аудиторії зі словами привітання, запрошують до співтворчості. Такі моменти творчої зустрічі наближують глядачів до учасників вистави, викликають довіру й симпатію один до одного. Насамперед це важливо тоді, коли глядачі представляють ту соціальну групу, для якої є характерними певна недовіра до навколишніх (зважаючи на їхній власний попередній досвід), стан соціальної пригніченості. Юні актори наголошують на тому, що вони будують свої взаємини із соціальним оточенням на принципах любові, добра, підтримки, взаєморозуміння.

Після спектаклю доцільно організувати спілкування акторів і глядачів. Наприклад, після виступу перед ветеранами війни та праці його учасники звертаються до них із запитаннями: “Чи сподобався Вам наш спектакль? Що Ви відчували під час його перегляду? Чи стало Вам спокійніше, радісніше на душі? Що Ви могли б, зважаючи на Ваш чималий життєвий досвід, порадити нам, молодим?”. Необхідно також висловити слова подяки старшим людям за працю, за захист Батьківщини, за збереження й передавання молодому поколінню культурно-духовної спадщини.

Виступ перед дітьми та молоддю з обмеженими можливостями доречно завершити коротким ігровим дійством, під час якого юні актори йдуть у глядацьку залу й спілкуються безпосередньо з глядачами. Вони пропонують

глядачам ігрові завдання: “Давайте познайомимося ближче”; “Намалюємо разом портрети героїв вистави”; “Я і сам актор” та ін. Насамкінець учасники виступу запрошують глядачів (дітей з обмеженими можливостями) до спільної підготовки спектаклю.

Важливими є вуличні виступи театру громадо-гармонізаційного спрямування зі спектаклями-картинками на актуальні теми, насамперед ті, що стосуються підлітково-молодіжної соціальної групи. Глядацька аудиторія вуличних виступів непостійна, мінлива, що зумовлює потребу в попередньому психологічному налаштуванні юних акторів. Вуличні виступи театру доволі короткі, а тому повинні мати чітко виражену ідею, думку. На відкритих майданчиках (у парках, скверах) такі виступи є тривалішими, проте бажано, щоб вони супроводжувалися пісенно-музичними номерами, демонстрацією відеозаписів, коментарями ведучих – це дає змогу привернути увагу до дійства випадкових глядачів і сприяє кращому розумінню ними змісту вуличного спектаклю.

Цінною громадською акцією стане підготовка театром виступу до Дня села чи міста, де в театралізованій формі будуть висвітлені історичні моменти, сучасні проблеми, що сприятиме згуртуванню громади та пошуку шляхів для покращення її функціонування.

*б. Оцінювальний.* Спрямований на з’ясування рівня впливу на особистісний та соціальний розвиток учасників театру громадо-гармонізаційного спрямування. Учням пропонуємо написати твір на тему “Я – творець Доброго Світу”. Проводиться анкетування за такими орієнтовними запитаннями: “Чи сподобалось тобі брати участь у театрі? Які виступи запам’яталися найбільше? Що найсильніше вразило під час виступів і спілкування з глядачами? Які епізоди були неприємними? Чи хотілося б тобі й надалі брати участь у театрі для роботи в громаді? Чи відбулися зміни у твоїх поглядах на світ під впливом участі у театрі? Якщо так, то які?”

Можемо стверджувати, що театр громадо-гармонізаційного спрямування – це важлива школа соціальної, громадянської практики, соціальної творчості, самореалізації й самоствердження. Ефективність цього соціально-виховного

засобу зростає, якщо театр діє як ґрунтовно розроблена театральна-педагогічна технологія. Переконані в необхідності активного її впровадження в практику загальноосвітніх шкіл у співпраці з іншими інститутами соціального виховання (позашкільними закладами, центрами соціальних служб для молоді, вищими навчальними закладами та ін.).

Отже, шкільний соціально-центрований театр різних видів має вагомий потенціал у формуванні соціальної компетентності підлітків і старшокласників, що зумовлює необхідність його широкого застосування в соціально-виховній практиці.

#### **4.3.2. Використання театральних-ігрових методів і прийомів у процесі викладання навчальних дисциплін**

Якісне оволодіння знаннями, насамперед із гуманітарних та суспільствознавчих дисциплін, є основою соціального розвитку підлітків і старшокласників. Використання театральних засобів завдяки їх емоційно-образній дієвості під час вивчення цих дисциплін сприяє міцнішому засвоєнню учнями знань, що робить для них зрозумілішою, ближчою картину соціального світу. А чим більш чітким для людини, зокрема молоді, є образ навколишньої дійсності, тим адекватнішою буде її соціальна поведінка. Усвідомлення можливостей театральної гри школярів у процесі навчання зростає в нинішній ситуації, коли в культурі формується новий тип раціональності, а “в організації розумових процесів зростає роль пізнавальної діяльності асоціативно-образного типу, механізмів інтуїції (інсайт)” [277, с. 5]. Це зумовлює необхідність більш широкого використання театральних-ігрових методів як у вихованні, так і навчанні.

Вважаємо доволі цінними для активізації театральних-ігрової діяльності школярів ідеї соціо-ігрової педагогіки (О. Єршова, В. Букатов), в основі яких – відхід на уроках від абстрактних педагогічних завдань і перенесення уваги на взаємодію, спілкування дітей між собою [149, с. 112-122].

Ми визначаємо найважливіші аспекти потенціалу театральних-ігрової гри як засобу соціального розвитку учнів у процесі навчання:

1. *Підвищення ступеня та якості засвоєння матеріалу через його емоційно-почуттєве освоєння.* Театральне програвання навчального матеріалу, зокрема соціально-психологічної, історичної проблематики, допомагає надовго зберегти в пам'яті яскраві й глибокі враження від нього, адже при цьому відбувається активізація не лише розуму учня, а й, найперше, його почуттів. Емоційно-образне сприйняття подій, фактів сприяє їх кращому осмисленню, і, відповідно, виробленню до них адекватного ставлення.

2. *Стимулювання розвитку інтересу до конкретних навчальних предметів та певних тем (проблем),* завдяки яким педагог розширює знання учнів про навколишній соціум, розвиває їхнє соціальне мислення.

3. *Удосконалення взаємин між учнями й вчителями, утвердження поваги та довіри школярів до педагогів.* Між учнями та вчителем у процесі навчальної театральної-творчої діяльності встановлюється демократичний стиль взаємин, педагог розкривається перед учнями як особистість, яка передає їм не тільки знання, а й життєвий досвід, забезпечуючи справжнє, а не формальне спілкування.

4. *Посилення соціально-рольової та соціально-комунікативної функції навчальних предметів.* За допомогою театральних засобів здійснюється розвиток навичок соціальної комунікації учнів – розширення їхнього лексичного запасу, оволодіння культурою, красою мовлення (інтонація, вимова, підтекст), становлення соціального інтелекту, самопрезентації, вмінь працювати в групі, вироблення в школярів почуття взаємодопомоги тощо. Помітною є роль навчальних дисциплін у засвоєнні сценаріїв основних соціальних ролей (чому суттєво сприятиме театральна гра).

5. *Внесення у навчальний процес духу нестандартності, творчості.* Театральні елементи у процесі навчальної діяльності вносять в учнівські будні атмосферу свята, розкутості, свободи, піднімають настрій, забезпечують школярам можливість проявити ініціативу, самостійність.

Отже, через організовану в навчальному процесі театральну гру відбувається різнобічний розвиток особистості, зокрема вдосконалюються її комунікативні

вміння та навички, збагачується, стає барвистішою картина довколишнього соціального світу, покращується соціальна взаємодія, насамперед з однолітками та педагогами, тобто відбувається становлення її соціальної компетентності. Водночас театральні засоби не діють автоматично, а потребують дотримання відповідних педагогічних умов. Найважливішими умовами використання театральних засобів при вивченні навчальних дисциплін називаємо такі:

- театральна-педагогічна готовність педагога-предметника, оволодіння ним основними елементами режисури й акторської гри, впевненість у доцільності та ефективності використання театральних засобів;

- утвердження суб'єкт-суб'єктних взаємин педагогів з учнями, довіра до дітей, переконаність у їхній творчій спроможності, відповідальності;

- усвідомлення процесу навчання не лише як передання і засвоєння знань, а, найперше, як шляху соціального становлення особистості, набуття соціального досвіду, самоствердження, проектування свого майбутнього життєвого шляху;

- прагнення педагога допомогти дітям із різними особистісними проблемами (замкнутість, ізолюваність, схильність до девіантної поведінки, напруженість у стосунках з однолітками, невміння повноцінно адаптуватися в сучасному соціумі) через театральну гру гармонізувати стосунки з навколишнім світом.

Зазначимо, що на уроках доцільно застосовувати не весь арсенал театральних засобів, а лише окремі з них, передусім ті, що є найбільш відповідними певній проблемі й навчальній ситуації. На підставі аналізу використання театральних засобів і прийомів у процесі вивчення навчальних дисциплін ми виокремлюємо три їх основні види: театральні ігри, що наближаються насамперед до етюдного методу (їх можливості розкриті в соціо-ігровій педагогіці В. Букатова та О. Єршової); театральна-імпровізаційна гра (будується на ідеях спонтанності психодрами (соціодрами); театралізація навчального матеріалу на основі розробленого сценарію (уроки-спектаклі; елементи театралізації на уроках, у позакласній роботі з предмета та ін.).

Театральні засоби корисні для ефективного впливу на учнів, стимулювання їхньої активності під час викладання різних дисциплін [149, с. 7].

Водночас, коли йдеться про соціальний розвиток школярів, формування соціальної компетентності особистості, то, на нашу думку, потрібно передусім використовувати можливості гуманітарних предметів – літератури, історії, художньої культури.

Належний, емоційно насичений матеріал, що закладає ґрунт для застосування в навчально-виховному процесі театральних методів, зокрема театральних ігор, містять насамперед навчальні дисципліни *“Мистецтво”* та *“Художня культура”* [289; 496]. Ми пропонуємо різні варіанти організації театральної діяльності школярів під час вивчення цих дисциплін, на чому зупинимось нижче.

У 9-му класі при вивченні теми *“Театр як синтез мистецтв”* для активізації пізнавально-творчої діяльності учнів проводимо театральну гру *“Наш театр”*: клас розділяється на кілька груп і кожна група готує міні-спектакль (визначаючи режисера, акторів, художника та представників інших театральних професій). Підготовка таких міні-спектаклів відбуватиметься в позаурочний час, а самі покази можуть здійснюватися безпосередньо на уроці.

Вивчення теми *“Художня культура як духовне явище”*, що передбачає порівняння зразків народної і професійної культури, поживається організацією з учнями театральної гри *“Екскурсія по музею”*. Учитель розділяє клас на дві групи й пропонує завдання: *“Нам усім разом потрібно відтворити роботу великого музею, в якому зібрано колекцію творів народної та професійної культур. Одна група демонструватиме зали, що висвітлюють народну культуру, а інша – творчість професійних митців. Для цього кожна з груп вибирає собі екскурсовода”*. Після підготовчої роботи (до 20 хв) учні *“проводять екскурсію”* залами уявлюваного музею.

Активізації дітей при розгляді теми *“Художня культура і світ людини”* сприятиме таке театральне-ігрове завдання: у чотирьох кутках класної кімнати виставляються репродукції картин, на яких зображено різні пори року, різні емоційні стани людини (радість, сум, натхнення, тривога) та ін. Учитель пропонує дітям підійти до тієї картини, яка за настроєм є їм у даний момент найближчою.

Кожен учень має висловити одним словом (однією фразою) чи жестом те, що єднає його з цією картиною.

Під час висвітлення теми “Художні напрями та стилі” для зацікавлення школярів навчальним матеріалом, спрямування їх на його творче осмислення доцільно провести театральну гру “Театральна зустріч художніх напрямів і стилів”. Клас розділяється на кілька груп з 3–5 учнів. Кожній групі дається завдання відтворити найхарактерніші ознаки великих європейських стилів: античності, готики, Ренесансу, бароко, класицизму, романтизму, реалізму, імпресіонізму (створюючи скульптурні групи, “оживляючи” твори живопису, виголошуючи монологи, діалоги та ін.). Можна також вибрати групу експертів (журі), що визначить, якій групі вдалось найкраще через театральну гру представити відповідний художній стиль.

У процесі вивчення тем “Художня культура та середовище” і “Художня культура рідного краю” для розширення творчих пошуків дітей, поглиблення їхнього інтересу до культурних явищ, що їх оточують, корисним буде проведення театральної гри “Я висвітлюю культуру у ЗМІ”. Школярам пропонується побути в ролі журналістів певного конкретного видання (це спрямує учнів на більш серйозне ознайомлення з існуючими друкованими ЗМІ, адже їхні знання в цій сфері дуже обмежені) чи телевізійної програми й підготувати репортаж про культурну пам’ятку (подію) світового, всеукраїнського чи регіонального значення.

Доцільним є використання театральні-ігрового елемента на уроках “Художньої культури” й у 10-му класі. Наприклад, під час вивчення теми “Театральна культура” (розділ 1), присвяченій обрядовому пратеатру, учням пропонується ігрова форма роботи: “Сьогодні в нас конкурс народних ігор, ігор з драматичною дією. Ми розділимося на групи і кожна група, що братиме участь у конкурсі, буде демонструвати одну-дві гри. Зараз ми виберемо журі, яке оцінюватиме виступи груп і визначить найяскравіший із них”.

Вивчення теми “Театральна культура” (розділ 2), що розкриває особливості функціонування давнього шкільного театру, доречно доповнити розігруванням



“інтермедії на новий лад”, де у традиційних образах інтермедій (та з включенням нових, сучасних) розкриваються проблеми нинішнього суспільного життя.

Сприйняття й засвоєння матеріалу теми “Театральна культура” (розділ 3), в якій висвітлюється історія українського театру ХІХ – початку ХХ ст., буде глибшим та емоційнішим, коли учні від імені відомих українських акторів (М. Заньковецька, М. Садовський, П. Саксаганський та ін.) і драматургів (І. Карпенко-Карий, М. Старицький, М. Кропивницький) “розповідатимуть про власну театральну долю” (на основі підготовленого домашнього завдання).

Театральні ігри у процесі вивчення предмета “Художня культура” можуть бути найрізноманітнішими, виходячи з творчої спроможності вчителя та учнів. Найголовніше – вони мають посилити інтерес дітей до предмета, спрямувати їх на пошук цікавої інформації з різних джерел, розвивати навички групової роботи, вміння ефективної соціальної комунікації.

Засвоєння учнями знань із дисциплін “Мистецтво”, “Художня культура” слід насичувати не тільки театральними іграми, а й театралізованими елементами (прогривання ролей на основі літературного матеріалу, розробленого заздалегідь сценарію). Так, при вивченні теми “Античне мистецтво” (6-й клас) можна звернутися до театралізації як у процесі уроку (наприклад, розігрування уривків із драми Есхіла “Прометей закутий”), так і в позаурочній (гуртковій) роботі з предмета (підготувавши театралізоване заняття “У театрі Давньої Греції”). Це наближує мистецькі здобутки минулого до почуттів сучасного підлітка, спонукає до усвідомлення їх значущості в сучасному житті.

У позаурочній роботі з предмета “Художня культура” формами педагогічної взаємодії зі школярами, де доцільним буде використання театральних ігрових засобів, можуть стати літературно-мистецькі вітальні, через які відбуватиметься реалізація різноманітних міжпредметних зв’язків (українська та зарубіжна література, історія). Орієнтовні теми заходів літературно-мистецьких віталень: “І слави золота зоря круг Заньковецької Марії” (присвята видатній українській акторці), “Світ ловив мене, та не спіймав” (висвітлення світоглядної позиції Г. Сковороди), “Жінки у творчості та житті Т. Шевченка” та ін.

Широкі можливості театральної гри необхідно використовувати також на уроках *історії* та в позакласній роботі з предмета, що відчутно розширить історичні знання підлітків, сприятиме розвитку в них інтересу до проблем світової й вітчизняної історії. Завдячуючи театралізації, історія оживе, стане ближчою до дітей, спонукатиме їх вдумливіше вдивлятись у минуле, бачити в ньому прекрасне та огидне, величне й низьке, і на основі цього виробляти естетичну, громадянську оцінку сучасного суспільного життя.

Результативним є введення у процес вивчення історії театральних ігор. В. Букатов звертає увагу на досвід учителя історії В. Головіної, яка застосовує ігри при вивченні складних тем, котрі учні опановують із певними труднощами (наприклад, “Французькі просвітителі XVIII ст.”), і зазначає, що результатом таких уроків стає надзвичайна активність дітей, участь у грі всіх учнів, навіть тих, які зазвичай досить інертні, адже гра знімає напруження, страх невдачі й мотивує інтерес [64, с. 29–31].

Переконані, що театральні-ігрові засоби доцільно використовувати при вивченні багатьох тем вітчизняної та всесвітньої історії. Приміром, під час розгляду проблеми суспільно-політичних рухів у темі “Україна в роки Першої світової війни. Початок Української революції” (10-й клас) пропонуємо використати театральні-ігрові елементи: клас ділиться на кілька груп відповідно до політичних напрямів (соціалісти, більшовики, монархісти, ліберали та ін.) і від кожного напрямку виступає найвідоміший його представник (М. Грушевський, Ю. Коцюбинський, П. Скоропадський, В. Липинський та ін.) із промовою (учні готують її всією групою) на “мітингу”, переконуючи в перевагах цієї позиції над іншими.

Театралізація у процесі вивчення історичного матеріалу дає можливість активізувати дітей, стимулює розвиток їхніх здібностей, прагнень найкраще пізнати епоху, що вивчається, дарує учням почуття радості, натхнення, особливо тим із них, для кого теоретичне осягнення історії рідного та інших народів є певною мірою складним.

Використання театральні-ігрових методів і прийомів у процесі вивчення

історії є доволі різноманітним. Це підготовка невеликих сценок, що стосуватимуться окремих моментів розглядуваної теми, чи більш об'ємних постановок, що можуть тривати цілий урок у вигляді уроку-спектаклю. Все залежить від бажання, уподобань, театральної й загальнокультурної підготовки вчителя історії. Сценарії театралізованих дійств історичної проблематики педагог створює як самостійно (залучаючи до цього процесу також дітей), так і скориставшись для цього літературними творами [288; 541].

На наше переконання, до театралізації на уроках історії слід вдаватися насамперед у 5-му класі, коли історія має відкриватися дитині через емоційну сферу, викликати почуття гордості, любові до рідного народу, його героїв і подвижників. Особливо цікавим матеріалом для театралізації є періоди Київської Русі, Козаччини. Так, після вивчення теми “Княжа Русь-Україна” для посилення виховної дії пропонуємо підготувати з дітьми виставу “Княжа Україна” (сценарій розроблений за творами О. Олеся) [288, с. 208–224]. Вона складається з кількох частин, тому окремі з них можна розігрувати при вивченні відповідних тем програми. Постановка “Княжої України” матиме позитивний вплив на школярів і під час вивчення тем “Виникнення та розквіт Київської Русі”, “Київська Русь за часів роздробленості” в 7-му класі. Доцільним буде її використання також в позакласній роботі, зокрема під час проведення в школі днів історії, тематичних вечорів, присвячених минулому рідного народу.

Частиною підготовки й постановки “Княжої України” є бесіди з учнями за орієнтовними запитаннями: “Які почуття відобразив у своєму творі автор? А яке ставлення до цих подій у вас? Чим би ви хотіли бути схожими на наших пращурів? Чи подобається вам виступати в ролі князів, воїнів?” тощо. Такі запитання допоможуть підліткам сприймати події, героїв давнини через власний внутрішній світ, віднаходити морально-етичні, громадянські зв'язки зі своїми попередниками, формувати відчуття єдності поколінь, розвивати естетичні смаки.

Як фрагмент уроку при вивченні теми “Скрутні часи Київської Русі. Боротьба з кочовиками” (5-й клас) чи “Роздробленість Київської Русі. Ідея єдності в «Слові»” (7-й клас) пропонуємо здійснити театралізацію поезій О. Олеся

“Половецька неволя”, “Похід Ігоря Святославовича на половців”, “Бій під Каялою”, “Плач Ярославни”, об’єднавши їх у композицію “Ігорів похід” [288, с. 196–202].

У процесі підготовки цієї історичної постановки з’являється можливість здійснювати різноманітні міжпредметні зв’язки, добираючи для роботи зі школярами твори різних видів мистецтва (музичного, образотворчого, художньої літератури). Доцільним є ознайомлення підлітків з уривками “Слова о полку Ігоревім” давньоруського автора та їх перекладами (Т. Шевченка, М. Рильського), творами образотворчого мистецтва (“Бій скіфів зі слов’янами”, “Після побоїща Ігоря Святославовича з половцями” В. Васнецова, “Похід Ігоря на половців” П. Андрусіва, ілюстрації до “Слова о полку Ігоревім” В. Лопати), класичної музичної спадщини (опера “Князь Ігор” О. Бородіна). Воно дасть змогу учням побачити, як по-різному сприймається творцями одна й та сама історична подія. Можливо, це також стане поштовхом до власної творчої діяльності школярів, яку надихне звернення до яскравих сторінок минулого рідної країни.

У 8-му класі при вивченні теми “Запорозька Січ у 2-й половині XVII ст.” ефективною для виховання патріотичних почуттів стане театралізація з умовною назвою “Сіркова Січ”, розроблена нами за мотивами історичного роману у віршах Л. Горлача “Чисте поле”, присвяченого легендарному кошовому Запорозької Січі Іванові Сірку [288, с. 203–208].

У *позаурочній роботі* з історії можна вдатися до більш масштабних постановок, наприклад, при ознайомленні школярів із такою сумною сторінкою в історії українського народу, як голодомор. Емоційно-естетичне її розкриття сприятиме глибшому осмисленню учнями трагічних подій минулого, розвиватиме почуття співпереживання за долі своїх попередників. З цією метою готуємо зі старшими підлітками виставу “Вінець надії”, яка в символічно-образній формі розкриває трагедію 1932–1933 років [531, с. 159–170].

Зосереджуючи увагу на доцільності використання у процесі вивчення школярами історії України театральних засобів, зазначимо, що у минулому нашого народу є безліч подій, театралізація яких буде доволі цікавою для дітей.

Театралізація історичного матеріалу, з одного боку, дасть можливість учням краще пізнати історію своєї Вітчизни, глибше її усвідомити й засвоїти, а з іншого, розвиватиме соціальну активність школярів, формуватиме в них якості громадянина, патріота.

Значний потенціал для використання комплексу засобів театральної педагогіки має *вітчизняна й зарубіжна література*. Література і театр взаємно доповнюють один одного, адже це два види мистецтва, яких об'єднує слово [158]. Вивчення літературних творів розкриває перед учнями широку палітру людського життя: його красу, піднесеність, високі й світлі почуття, і водночас – напруженість конфлікти, протистояння. Театральна гра допоможе учням не тільки усвідомити художні вартості того чи іншого твору, а й краще пізнати реальне життя, розвинути критичне мислення, навчитися давати оцінку міжособистісним і соціальним взаєминам, насамперед через діалог (уявний) із героями літературних творів.

*На уроках літератури* може бути задіяне широке коло театральних ігрових методів і прийомів: театральні ігри, гра-імпровізація, театралізація творів чи їх уривків, інсценування тощо.

Театральні ігри сприяють зміні загальноприйнятих підходів до вивчення творчості письменника та відступу від традиції, що стає штампом, спрямовують учнів на пошук нового, нестандартного. Вони формують волю, активність, самостійність, збагачують почуття, дають змогу пережити радість від пізнання власних сил, допомагають соціальній адаптації, підвищенню самооцінки. Серед ігор, використовуваних на уроках літератури, ефективною є гра-“проживання” образу. Умови гри: кожен учень обирає роль одного з героїв твору, що вивчається, й намагається уявити себе на його місці (домашнє завдання).

Входження в образ відбувається з перших хвилин уроку (учні – “літературні герої” – сідають півколом, тож кожен бачить обличчя інших учасників гри). Учитель запитує: “Ви знайомі? Представтеся. А тепер розкажіть про себе. Що ви думаєте про світ, у якому живете? Як він ставиться до вас?” Запитання одне одному можуть ставити й “літературні герої”. Основним завданням учителя на

такому уроці є постановка запитань-подразників, що змушують учня мислити, занурюватись у проблему, спонукають ще раз звернутися до твору й подумати про життя. Гра-“проживання” образу може застосовуватись під час вивчення таких літературних творів, як “Земля” О. Кобилянської, “Лісова пісня” Лесі Українки, “Злочин і кара” Ф. Достоєвського та ін.

Ефективними є театральні-ігрові методи при вивченні теми “Усна народна творчість” у курсі української літератури. Можна запропонувати дітям здійснити театралізацію народних пісень, фрагментів обрядів, написати сценарій обрядового дійства тощо.

Позитивний результат дає робота учнів над інсценуванням прозових творів. Учитель спрямовує школярів на те, щоб вони могли виокремити основну сюжетну лінію оповідання (уривку з більшого літературного твору), визначити його зав’язку, кульмінацію і розв’язку; усвідомити рушійну силу дії – боротьбу, суперечки, ворожнечу і т. ін. (конфлікт); визначити головних і другорядних осіб, усвідомити їхні взаємини. Інсценування прозових творів, окрім збагачення літературознавчих знань та вмінь, поглиблює розуміння школярами реальних життєвих колізій, вчить усебічно аналізувати події та явища, розуміти психологічні стани людей, що допомагатиме школярам розвивати культуру соціальної взаємодії.

Доцільною на уроках літератури є театральна-ігрова імпровізація учнів. І. Масанділова, яка досліджує цю проблему, зазначає, що театральна-імпровізаційна діяльність дає дитині змогу спонтанно, зважаючи тільки на власні почуття “тут і тепер”, побувати в різних ролях, “прожити” різні ситуації. Результатом цього стає зростання пізнавального інтересу учнів, розвиток їхніх соціально-комунікативних здібностей, збагачення емоційної сфери, а також зміна ставлення дітей до класики – вона перестає бути для них “чужим світом” [274]. Підтримуючи такі думки дослідниці, вважаємо, що театральна-ігрова імпровізація може бути якнайширше використана під час вивчення тих літературних творів, герої яких близькі школярам за віком та інтересами. Наприклад, таким твором є пригодницька повість “Тореадори з Васюківки” В. Нестайка (вивчається в 6-му

класі) [310]. Пропонуємо учням розігравати певні епізоди повісті, діючи в образах Яви і Павлуші, при цьому самостійно придумувати варіанти розвитку подій, відходячи від авторського варіанту.

До театральної-ігрової імпровізації можна звернутися й при ознайомленні з іншими творами, зокрема з повістю “Климко” Г. Тютюнника [462] (вивчається в 7-му класі), в якій через образ хлопчика Климка порушується проблема моральності, відповідальності, людської гідності.

На підставі викладеного вище можемо констатувати значну ефективність застосування театральної гри в навчальному процесі, водночас потрібно взяти до уваги, що театральні прийоми в педагогіці дають чудові результати, якщо за їх використання постійно “включене” почуття міри. Якщо ж педагог “переграє” чи грає для себе, то урок із гарного спектаклю перетворюється на “мильну оперу” [64, с. 10]. Щоб цього не сталося, потрібні достатні театральні-педагогічні вміння, належна підготовка до занять та професійна відповідальність учителя.

Таким чином, використання театральних-ігрових методів і прийомів у процесі вивчення навчальних дисциплін створює умови для активізації пізнавальних інтересів, творчих пошуків школярів; сприяє поглибленню компетентнісної спрямованості навчальних предметів, усвідомленню учнями їх значущості для реальної життєвої практики; утворює ідеї недирективного, суб’єкт-суб’єктного спілкування педагогів та учнів; дає можливість дітям опановувати різні форми соціальної взаємодії й перевіряти їх ефективність, розвивати навички толерантної, неконфліктної співпраці у процесі вирішення різноманітних проблем, відкриває їм простір для самовираження, самоствердження, наповнює життя позитивними емоціями й почуттями. А отже, навчальний процес із використанням театральних засобів значно підвищує якість соціального розвитку учнів і становлення їхньої соціальної компетентності.

#### **4.3.3. Залучення до театральної-ігрової діяльності учнів із виявами соціальної дезадаптації**

Ознакою ефективною, повноцінною взаємодією індивіда із соціумом є

сформована в нього соціальна компетентність, тобто той ступінь соціального розвитку (соціалізації), що забезпечує повноцінну самореалізацію, не породжуючи при цьому дисгармонії у взаємодії із навколишнім соціальним середовищем. Нерозвиненість соціальної компетентності особистості, відсутність у неї належних умінь, знань, навичок, що стосуються соціального буття, нестійкість опори на загальноприйняті цінності виявляється найперше в її соціальній дезадаптації, тобто нездатності встановлювати позитивні взаємини із соціальним довкіллям, утечею від нього або ворожим, агресивним до нього налаштуванням. Постійні ризики, що стали характерними для сучасного соціуму і є особливо загрозливими для молодшої людини, зумовлюють потребу в профілактиці й терапії соціальної дезадаптації дітей підліткового та старшого шкільного віку, адже саме в ці вікові періоди закладаються основи адекватної соціальної поведінки. Серед профілактично-терапевтичних засобів емоційно-дієвим і результативним є залучення підлітків і старшокласників до різних видів театрального мистецтва, до театрального програння ними тих ситуацій, що підштовхують в асоціальний бік, з метою пошуку шляхів щодо продуктивного їх розв'язання, уточнення дитячих потреб у безпечному полі гри, забезпечення умов для комфортного спілкування дітей, підвищення їхньої самооцінки тощо.

Окремі аспекти превентивно спрямованої театральної педагогічної роботи піднімаються в працях А. Капської, Р. Короткової, І. Раєцької, С. Тетерського, О. Федій та ін. [187; 225; 361; 454; 474; 512], проте в них ґрунтовно не розкриваються способи попередження та подолання виявів дезадаптації підлітків і старшокласників за допомогою театральних педагогічних методів і технологій.

Соціальна дезадаптація школярів має дві основні групи виявів. До першої належать порушення підлітками й старшокласниками норм моралі й права, деформація системи ціннісних орієнтацій, втрата соціальних зв'язків із сім'єю та школою, що проявляються в агресивній поведінці, конфліктах з учителями й однолітками, у вживанні алкоголю й наркотиків, вчиненні правопорушень (бійки, крадіжки), невідвідуванні школи, бродяжництві, тобто в основі дезадаптації є конфлікт із навколишнім соціальним оточенням.



Вияви соціальної дезадаптації другої групи спостерігаються передусім у дітей з обмеженими можливостями, зокрема в тих, які навчаються в загальноосвітній школі. Для них є характерними занижена самооцінка, недостатній рівень комунікації з ровесниками, вони часто зазнають образ з боку однолітків, тому ховаються від навколишніх людей у власний ілюзорний світ, тим самим звужуючи свій життєвий простір, можливості соціального становлення. Дезадаптація може зачепити також дітей, які зазнали (зазнають) насильства в сім'ї, дітей, батьки яких є алкоголіками тощо. Значну небезпеку для особистісного й соціального становлення несе явище стигматизації, що має тенденцію до розширення [256]. У цих випадках дезадаптація набуває прояву втечі від соціуму.

Для подолання соціальної дезадаптації школярів необхідно використати можливості соціально здорового театрального колективу, який може стати для дітей “бажаним середовищем спілкування з високою референтною значущістю” [508, с. 98].

Театральний колектив за правильного педагогічного керівництва замінить дитині асоціальну групу, де вона знаходила самореалізацію й підтримку, якої не змогла віднайти ні в школі, ні в сім'ї. На важливість терапевтичної групової роботи вказують А. Айхінгер та В. Холл, які впродовж багатьох років використовують драматичні техніки в роботі з дітьми з різними психологічними й соціальними проблемами. Вони зазначають, що група є тією соціальною реальністю, яка “дає змогу розвинути соціальну компетентність і успішність” [9, с. 12].

Цінним є досвід А. Макаренка, який вважав організацію театральних постановок у роботі з дітьми та молоддю девіантної поведінки соціалізаційною, захоплюючою колективною діяльністю, що допомагає відновити втрачену та (чи) виробити нову здатність до повноцінної соціальної взаємодії. Театрально-художні заходи у виховній колонії А. Макаренка розглядались як дуже серйозна робота, прирівнювалась до таких справ, як ведення сільського господарства, відновлення маєтку, наведення ладу й чистоти в приміщеннях [270, с. 211-223].

Сучасні українські дослідники також наголошують на важливості групової

роботи, зазначаючи, що головними перевагами такої форми педагогічної діяльності є набуття учнями досвіду поведінки в мікросоціумі, розвиток у них відповідальності за власне життя [187, с. 112].

Для роботи з учнями із виявами дезадаптації доречно використовувати всі види театральних педагогічних технологій – від традиційних класичних, заснованих на кращих зразках світової й вітчизняної драматургії, до тих, що здійснюються на ідеях психодрами, драмотерапії, арт-терапії, маскотерапії тощо. Переконані, що залучення цієї категорії дітей до театральних занять, побудова комунікативних стосунків на толерантній основі з іншими членами театального колективу, із педагогами сприятиме формуванню в них нових поглядів на навколишній соціум, побудові нових моделей поведінки.

Педагогічно плідним є використання театральних педагогічних методів та прийомів у контексті утвердження ідей інклюзивної освіти, спрямованої на навчання й виховання дітей із функціональними обмеженнями разом зі здоровими. Спільна театральна-ігрова діяльність створює для дітей з функціональними обмеженнями емоційно сприятливе мікросередовище, сприяє розвитку їхньої здатності до належних міжособистісних взаємин, підвищує соціометричний статус, самооцінку особистості, поліпшуючи в такий спосіб загальне психологічне самопочуття та сприяючи формуванню соціальної компетентності як цих дітей, так і їхніх здорових однолітків.

Різна за змістом і характером театральна-ігрова діяльність, що містить елементи фізичного й соціально-психологічного тренінгу, активізує розумову діяльність дітей із функціональними обмеженнями, розвиває їхню уяву, творчі здібності, допомагає моделювати життєві ситуації, в яких вони зазвичай розгублюються, та вчить використовувати в них відповідні поведінкові тактики. Доволі важливим є те, що театральна-ігрова діяльність підлітків і старшокласників із функціональними обмеженнями підвищує їхню комунікативність, контактність, соціальну відкритість, формує позитивне ставлення до оточення, а отже, сприяє належній соціальній адаптації [512, с. 45].

З огляду на науково обґрунтовані принципи соціально-педагогічної роботи з

дітьми із поведінковими девіаціями [508, с. 98], ми виокремили *основні правила* театральної-педагогічної роботи з цією категорією учнів.

1. Усвідомлення рівня й характеру дезадаптації дитини (на основі проведеної діагностики) та визначення для неї сукупності театральних-ігрових завдань, що поступово відновлювали б її повноцінні зв'язки з навколишнім соціальним середовищем, зокрема з ровесниками. Спочатку пропонуємо дітям розіграти невеликі епізодичні ролі, виготовити предмети театрального реквізиту, зробити фото виступів театрального колективу, поступово зацікавлюючи їх театральну-ігровою діяльністю.

2. Добір належного драматичного матеріалу для постановок, в яких беруть участь учні з виявами соціальної дезадаптації. Він, зокрема, має відповідати таким вимогам: героями театральних постановок повинні бути насамперед персонажі, цікаві та привабливі для сучасної дитини, які орієнтують на кращі вияви соціальної поведінки; п'єси (сценарії) мають бути написані зрозумілою для дітей мовою, з більш-менш чітким протиставленням доброго й поганого, без складних психологічних характеристик персонажів.

3. Урахування при розподілі ролей особливостей дезадаптації школярів. Якщо діти мають схильність до неморальних, протиправних учинків, їм доцільно пропонувати ролі персонажів, які допомагають іншим, підтримують їх. У такий спосіб діти наближаються до світу моральності, справедливості, любові до ближніх. Якщо учень бажає грати яскраво негативну роль, його не слід від цього відмовляти, адже програвання такої ролі може бути способом витіснення потреби діяти відповідним чином у реальному житті. Водночас дітям, які "тікають" від соціуму, бояться його, бажано пропонувати ролі сильних, відважних героїв – на нашу думку, це сприятиме підвищенню самооцінки дітей, упевненості в собі.

4. Педагогічна допомога школярам в адекватному оцінюванні власної поведінки. Це знаходить вияв у емпатійно-афіліаційних засадах діяльності театральних колективів, спонуканні дітей до аналізу відображених у театральних спектаклях соціально-поведінкових ситуацій, до внутрішнього діалогу з персонажами драматичних творів, порівняння власної поведінки з поведінкою

героїв п'єси. З цією метою з дітьми проводяться бесіди за такими запитаннями: “Чи подобається тобі герой? Чи зміг би ти діяти так, як він? Що для цього потрібно робити?” Під час таких бесід підліткам важливо показати різні варіанти дій в аналогічній соціальній ситуації, підвести до усвідомлення того, що для належного, гармонійного спілкування з іншими необхідно працювати над собою, виховувати силу волі, моральні якості, зважати на права тих, із ким доводиться спілкуватися тощо.

5. Сприяння в досягненні школярами успішності в театральній діяльності. Для цього необхідно віднайти й запропонувати учням такі види театральної роботи, де вони змогли б розвивати самоповагу, відчувати позитивне ставлення до себе з боку ровесників. Сюди можна віднести не тільки розігрування ролей, а й активну участь у створенні декорацій, костюмів, афіш, музичного оформлення спектаклів тощо, тобто ті практичні дії, завдяки яким дитина може проявити себе з найкращого боку.

6. Підтримка школяра в русі з позиції дитини в позицію дорослого, що передбачає не тільки засвоєння нових способів спілкування, взаємодії з навколишніми, а й вироблення відповідальності за свої дії та вчинки. У зв'язку із цим учням із відхиленнями в соціальній поведінці доцільно давати доручення, виконання яких сприяло б успішній організації виступів театального колективу, підводити дітей до розуміння важливості пропагування ідей та думок, спрямованих на вдосконалення різних сфер соціуму.

Особлива роль у роботі з дітьми із виявами дезадаптації належить різним видам мистецької терапії, що пов'язані з театром (драмотерапія, маскотерапія, лялькотерапія) та сприяють різнобічному розвитку особистості, при цьому компенсуючи їй те, чого немає в її житті, та знімаючи різнобічні психічні напруження. Через драмотерапію та близькі до неї види мистецької терапії дитина отримує можливість в опосередкованій, пом'якшеній формі пережити й осмислити болісні для неї події й почати звільнятися від стереотипів поведінки, що заважають її соціокультурній адаптації. Тому мистецька терапія в освіті, на думку дослідників, є уособленням істинно гуманістичного підходу до особистості

дитини, адже дає кожному школяреві змогу просуватися в розвитку відповідно до своєї природи [248, с. 52].

Драмотерапевтичний вплив на дітей мають більшість театральних постановок, в яких вони беруть участь, адже сприяють витісненню негативних емоцій, допомагають встановленню психологічної рівноваги, переключенню свідомості на інші об'єкти, що не травмують дитину та ін. Проте хочемо акцентувати увагу на тих постановках, що справляють терапевтичну дію на дітей найбільшою мірою. Це насамперед театралізація народних обрядів, які занурюють дитину у світ людської гідності, утвердження віри в перемогу світла над темрявою, допомагаючи їй відчутти більшу довіру та любов до навколишніх людей. Доцільність залучення до обрядово-фольклорного виду театрального мистецтва учнів із виявами дезадаптації зумовлюється також простотою обрядового слова та пісні і водночас нагодою дати простір дитячій фантазії, що відображається насамперед у жестовій та мімічній імпровізації, адже мова таких дітей зазвичай лексично небагата й граматично неправильна. Суттєвий терапевтичний потенціал містить різдвяна обрядовість, даючи змогу дитині виявити себе через різноманітні засоби – пісню, хореографічні малюнки, слово, костюм, атрибутику (Звізда, вертепний будиночок та ін.).

Уважаємо терапевтично цінною, насамперед у роботі з дітьми 5–6-х класів, театралізацію народних ігор, пісень із драматичним складником (“Просо”, “Царівна”, “Котик і Мишка”, “Їхав Роман через лан”, “Кіт і Миші”, “Вовк і Лисичка”) [141; 183].

Драмотерапевтичний матеріал для постановок має бути таким, щоб він вселяв у дітей віру в добро, правду, справедливість, у можливість змінити негативні життєві ситуації на позитивні, зокрема через зміну себе, своїх поглядів на навколишній світ, своїх ставлень до інших людей. Таким чином діти підводяться до усвідомлення того, що робота над собою, зміна неконструктивних життєвих цінностей на ті, що засновані на моральності, людяності, допоможе заслужити повагу з боку інших, набути впевненості у власній людській цінності. Таким драмотерапевтичним матеріалом є насамперед казки, зокрема авторські

(твори Г. Х. Андерсена, Ш. Перро, О. Уайльда та ін.).

З підлітками 5–7-х класів корисною стане інсценізація казки О. Уайльда “Хлопчик-зірка” [410], що спрямовує дітей до розуміння важливості моральних учинків, показує шлях духовного поступу, підштовхує дітей до рефлексії власної поведінки.

Суттєвий драмотерапевтичний зміст закладений в казках Г. Х. Андерсена (“Гидке каченя”, “Ромашка”, “Льон” та ін.) [12]. Наприклад, інсценізація казки “Льон” у процесі виховної роботи з учнями 8–9-х класів підводить дітей до усвідомлення того, що в кожній життєвій ситуації потрібно бачити позитивні моменти, дивитися на своє життя впевнено й з оптимізмом.

Зі школярами 10–11-х класів доцільно, зокрема для оптимізації їхніх взаємин із батьками, підготувати спектакль за п'єсою В. Шекспіра “Король Лір” [554], занурюючи учнів у внутрішній діалог про своє ставлення до батьків, синівську (доччину) відповідальність перед ними.

У сучасній соціально-виховній практиці набув поширення досвід роботи Доріс Бретт [10]. Вона описала його в книжках “Жила собі дівчинка, схожа на тебе” та “Історії про Енні”. Це психотерапевтичні розповіді про дитину, яка потрапляє у складну життєву ситуацію й знаходить із неї вихід. Стан дитини, описуваний у тій чи іншій розповіді, може бути багато в чому подібний до психологічних станів дітей, з котрими працюють класні керівники, соціальні педагоги. “Історії про Енні” схожі на персоналізовані, “олюднені” казки. Вони дають дітям змогу більше дізнатися про себе і свої проблеми, краще усвідомити власні можливості [58].

На нашу думку, результативність впливу психотерапевтичних розповідей за методикою Д. Бретт буде вищою, якщо їх піддати інсценізації. Тоді дитина навчається вирішувати свої проблеми не через розмірковування, а через дію, нехай і театральну-ігрову. За прикладом дитячих історій Д. Бретт педагоги також можуть створювати оповідання на основі проблем вихованців, а потім спільно з дітьми інсценізувати їх, досягаючи і творчого, і психотерапевтичного ефекту.

Терапевтичним інструментом у роботі із дезадаптованими дітьми є

ляльковий театр. За допомогою ляльки дитині вдається перебороти психологічний бар'єр невпевненості, замкнутості, страх несхвалення однолітками. О. Федій наголошує, що завдяки “оживленню” ляльки дитина стає активним діячем, змушуючи нерухому іграшку жити, рухатися, відчувати й спілкуватися з іншими (і все це вона робить вільно, рішуче, так, як вважає за потрібне) [474, с. 328]. А відтак, дитина відчуває свою силу, здатність долати різні перешкоди, що трапляються на її життєвому шляху, вгамовуючи внутрішній неспокій, страх перед іншими людьми. Вимоги до репертуару лялькового театру для здійснення терапевтичного впливу такі самі, як і до драмотерапевтичного репертуару, які визначені вище. Слід також зазначити, що у процесі підготовки лялькових театральних постановок до драмотерапевтичного ефекту долучається арт-терапевтичний – діти виготовляють ляльок, розмальовують їх, створюють для них костюми, водночас, занурюючись у цікаве заняття, позбуваються певних негативних емоцій.

Терапія за допомогою ляльки досить цінна в роботі з дітьми, які зазнають насильства. Дітям можна запропонувати виготовити ляльок, які уособлюють їхніх кривдників, розповісти історії про насильницькі дії щодо них з боку інших, розіграти ці історії з виготовленими ляльками (з обов'язковою демонстрацією опору кривдникам, щоб діти переконувались у можливості відсічі насильству, вчилися це робити за допомогою жести, міміки, слова, знижуючи в такий спосіб рівень психологічного навантаження від пережитих травм). Театрально-ігрова робота з лялькою допоможе дітям чіткіше розрізняти добро і зло, виробляти позитивну самооцінку, долати соціальну ізоляцію, труднощі у спілкуванні з навколишніми тощо.

Для підлітків із різними видами соціальної дезадаптації дуже корисною є маскотерапія. Цей вид мистецької терапії сягає корінням стародавніх обрядів та ритуалів, коли люди за допомогою масок намагалися гармонізувати стосунки людської спільноти з Усесвітом, вирішити свої найважливіші життєві проблеми (набути фізичної сили, поліпшити добробут тощо). У маскотерапії поєднуються арт- і драмотерапевтичні елементи. Як стверджує І. Фузейнікова, різноманітність і

краса масок дають змогу доволі широко використовувати їх за мінімуму протипоказань (не залучати дітей до 10 років). Проте слід пам'ятати, що хоча робота учнів з маскою не є складною, педагогу все ж необхідно контролювати цей процес, аби не допустити глибокого занурення у неї підлітка й надмірного отождоженнє себе з маскою [489, с. 114]. Помітна роль маскотерапії і в тому, що вона дає нагоду дітям повідомляти педагогам та іншим дорослим про свої проблеми й почуття, аналізувати свої емоції, керувати ними і певною мірою їх контролювати.

Пропонуємо орієнтовну структуру маскотерапевтичного заняття.

1. Виготовлення маски. Цей етап є досить важливим, тому що у процесі роботи над масками в одних дітей може відбуватися гальмування емоційної збудженості, а в інших – зростати активність, спрямованість на інші сфери діяльності, що підвищуватиме соціально-компетентнісну спроможність дитини.

2. Словесне пояснення учнями сутності виготовленої маски – у цьому виді роботи вдосконалюються соціально-перцептивні здібності, підвищується здатність до мовного відображення різних емоційних станів.

3. Взаємодія з маскою (розповідь про маску, театралізація, імпровізація, взаємодія з іншими масками) – у такому виді діяльності розширюються комунікативні вміння, розвиваються творчі здібності, здатність до самооцінки, здійснюється самопрезентація та ін.

4. Обговорення думок та відчуттів, що виникли під час маскотерапевтичного заняття, з його учасниками.

Наведемо скорочений варіант маскотерапевтичного заняття з умовною назвою “Незвичайний маскарад” (проводилось з дітьми 8–9-х класів).

1. Виготовлення масок (виготовляється кілька масок: “моя звична маска”, “друзі бачать мене таким (такою)”, “вчителі бачать мене таким (такою)”, “я хочу бути таким (такою)”).

2. Діалог між учасниками. Група розділяється на пари. Підліткам дається завдання: “Розкажіть один одному про свої маски Яку маску вам було виготовити найважче? Яку маску вам не шкода викинути? Чому?” та ін.



3. Маскарад. Кожна дитина вибирає одну з виготовлених масок для маскараду. “Маски” вільно спілкуються між собою, танцюють парами та групою.

4. Анкетування (чи обговорення) за запитаннями: “Для чого людина в житті користується масками? Які в житті людини можуть бути маски? Чи може взагалі людина жити без маски? Чи приємно вам жити зі своїми масками? Що хочеться зробити з тими масками, в яких неприємно? Яких масок було на нашому маскарадні найбільше? Чи сподобався наш незвичайний маскарад?”

Запитання педагогом мають ставитися найрізноманітніші, залежно від того, як розгортається комунікація між членами маскотерапевтичного заняття, наскільки діти є відкритими та щирими.

Уважаємо, що маскотерапевтична діяльність дітей може організовуватись як на окремих заняттях, так і бути частиною іншого соціально-виховного заходу. Наприклад, під час виховної години, присвяченої взаєминам дітей і батьків, пропонуємо підліткам намалювати дві маски: “яким (якою) мене бачать батьки у ставленні до них”, “яким (якою) я є насправді у ставленні до батьків”. А потім від імені “маски” підготувати імпровізоване звернення до батьків у театралізованій формі. Таким маскотерапевтичним прийомом можна скористатися й на батьківських зборах за участі дітей, залучивши до виготовлення масок та дій із ними батьків. Переконані, що така творча діяльність зближуватиме батьків і дітей, сприятиме кращому пізнанню одних одними, а це, своєю чергою, гармонізуватиме їхні міжособистісні взаємини.

З учнями 5–7-х класів доцільно провести маскотерапевтичні заняття з умовною назвою “Маски-природа”. Дітям пропонується: виготовити маски певної тварини (рослини, птаха); представити її іншим дітям (розповісти про неї); вибрати собі місце в “казковому лісі”; привітати інших “масок”; згадати казки (вірші, пісні), в яких оповідається про тварин (рослини, птахів), що відображені в масках; здійснити театралізацію казок (віршів, пісень) тощо. На нашу думку, це спрямовуватиме дітей на пізнання психологічних властивостей як власної особистості, так і інших, розвиватиме комунікативні навички тощо.

У роботі з підлітками, які мають певні вияви дезадаптації, можна застосувати

також засоби психодрами, яка “дає дитині змогу „заново народитися“ для нового життя, що приносить більше задоволення” [9, с. 11]. Психодрама через програвання певної життєвої ситуації, переважно тієї, що супроводжується підвищеною емоційністю, страхами, агресією тощо, дає можливість по-новому її оцінити й дати вихід негативним емоціям. Водночас слід брати до уваги, що підлітки легко відгукуються на пропозицію вирішити певну проблему шляхом її театрального відображення, проте недостатній досвід виявлення співчуття, а нерідко й нетактовність перешкоджають ефективному груповому розігруванню. Це зумовлює використання засобів психодрами насамперед в індивідуальному варіанті.

На нашу думку, слушною є позиція зарубіжних фахівців А. Айхінгера і В. Холла, які зазначають, що й групова психодрама може бути доцільною та ефективною в роботі з дітьми, проте краще розігрувати з ними не реальні ситуації, а звертатися до символічної гри, з допомогою якої розкривати проблему та конфлікти в узагальненому, концентрованому вигляді [9, с. 10–11]. Під час таких психодраматичних занять, коли до дітей не висувають надмірних вимог, що можуть викликати спротив з їхнього боку – у формі агресії чи відчуженості, у дітей з’являється нагода виявляти в грі природні для них форми вираження та спілкування.

Психодраматичні заняття з підлітками доцільно проводити відповідно до основних етапів класичної психодрами: “розігрів”, основна дія та підсумкова взаємодія з групою (обмін почуттями).

“Розігрів” має на меті допомогти потенційним протагоністам (головним героям психодраматичного дійства) налаштувати себе на розповідь про власну (чи групову) проблему за допомогою дій, встановити між учасниками психодраматичного заняття атмосферу довіри, свободи, розкутості, що сприятиме спонтанному вираженню думок та емоцій. На цьому етапі театрального-ігрового заняття проводяться різноманітні вправи, що є в арсеналі театральної педагогіки, народні ігри, а також ігри, запропоновані самими учасниками заняття.

Другий етап заняття – розігрування змісту певної проблеми. Теми для

розігрування можуть бути найрізноманітніші, наприклад конфлікти (насильство) між дітьми, між дітьми та батьками й іншими дорослими, вияви стигматизації, зокрема в школі тощо. На цьому етапі заняття використовуються різні психодраматичні прийоми: представлення самого себе (самопрезентація) – через короткі рольові дії учень-протагоніст зображує самого себе, свої емоції, переживання (цей прийом застосовується і на стадії “розігріву”); діалог – протагоніст разом з іншими учасниками психодраматичного заняття здійснює театральньо-ігрове відображення взаємин між різними людьми у конфліктних, психологічно травмівних ситуаціях; обмін ролями – учасники заняття міняються ролями під час програвання певної ситуації, що дає їм можливість глибше проникнути в душевний та психологічний стан інших людей; монолог – протагоніст висловлює вголос свої почуття, ніби радиться сам із собою; дублювання – допоміжна особа виступає як “психологічний двійник” протагоніста, як його внутрішній голос (у цьому випадку роль “психологічного двійника” найкраще взяти на себе педагогу чи практиканту – майбутньому психологові чи педагогові); “крок у майбутнє” – розігрування різних сценаріїв розгортання життєвих подій і визначення з-поміж них оптимального.

Крім названих прийомів, в арсеналі психодрами є ще багато інших, проте в роботі зі школярами найдоступнішими й найдоцільнішими, на нашу думку, є визначені вище.

Третій етап психодраматичної зустрічі – обговорення того, що відбувалося, почуттів, що виникли при ньому, висловлювання учасниками думок, підтримка дійових осіб, сприяння інтеграції групи й становленню “емоційно-живого співтовариства” (Г. Лейтц).

Організація психодраматичного дійства є досить складною технологією, що під силу належно підготовленим практичному психологові чи соціальному педагогові (соціальному працівникові), вимагає високої толерантності учасників групи, надійної конфіденційності. В умовах школи, де спілкування між дітьми доволі щільне й нерідко недоброзичливе, до такої форми терапевтичного впливу слід вдаватися з обережністю, щоб не спровокувати негативних соціально-

психологічних наслідків.

Хочемо наголосити, що при застосуванні різних видів мистецької терапії, насамперед у роботі з дезадаптованими школярами, слід дотримуватися таких основних вимог: відмова педагога від команд, вказівок, примусу; добровільність участі дітей у виконанні завдань; право дитини на вибір видів і змісту творчої діяльності, на можливість працювати у власному темпі; схвалення будь-яких витворів дитини незалежно від їх змісту й естетичного вигляду; заборона на порівняння, оцінні судження, критику, покарання.

Підсумовуючи, ще раз зазначимо, що в роботі зі школярами, які перебувають на різних стадіях дезадаптації, можна використовувати театральну-ігрову діяльність різних видів – як побудовану на традиційному класичному підході, так і таку, що будується на нестандартних, трансформаційних підходах до театального мистецтва – на ідеях психодрами, драмотерапії, маскотерапії, лялькотерапії тощо. Зазвичай у театральній-педагогічній роботі таких учнів не відділяють від тих, у кого немає серйозних проблем у взаємодії із соціумом, підсилюючи вплив театальної гри атмосферою здорових дружніх взаємин.

Проте на дітей із виявами соціальної дезадаптації педагог має звернути особливу увагу, адже вони є доволі вразливими, імпульсивними, досить гостро, часто неадекватно, реагують на зауваження. У певних випадках (спільна для групи дітей гостра проблема, наявність фахівця належної кваліфікації) доречною є організація роботи на театральній основі саме з групою дітей, які мають подібні соціально-психологічні проблеми.

#### **4.4. Підготовка фахівців до використання театального мистецтва у соціально-виховній практиці**

Широке залучення дітей та молоді до мистецтва театру значно впливає на процес їхньої соціалізації, на її ефективність та результативність, що виражаються, зокрема, у становленні соціальної компетентності школярів, адже, за твердженням дослідників, “саме театральне мистецтво є особливою формою творчої активності людини, засобом морального очищення, пізнання світу в

цілому й визначення свого місця у ньому” [255, с. 4]. Однак потенціал театрального мистецтва може знайти ефективну реалізацію в практиці соціального виховання лише за наявності фахівців, здатних до організації театральньо-ігрової, творчої діяльності дітей та учнівської молоді.

Для звернення належної уваги фахівців соціального виховання на досить дієвий засіб різнобічного формування юної особистості доцільним є вивчення у вищих навчальних закладах, що здійснюють підготовку майбутніх вчителів, соціальних педагогів (соціальних працівників), спеціальних дисциплін, в яких висвітлюється потенціал театрального мистецтва та розкриваються основи його використання у навчально-виховному процесі зі школярами. Важливо також спрямовувати педагогів до використання театральньо-ігрових методів та прийомів у системі післядипломної освіти та стимулювати їх до театральньо-педагогічної самоосвіти.

У вищих навчальних педагогічних закладах набуло певного поширення використання методів та прийомів театральної педагогіки в процесі навчання майбутніх вчителів, передусім для формування їхньої професійної майстерності, розвитку комунікативної культури, набуття здатності емоційно впливати на вихованців тощо.

Водночас підготовка майбутніх педагогів і соціальних працівників до використання театральних методів та технологій, насамперед для посилення успішності процесу соціалізації, формування соціальної компетентності дітей та молоді, їхніх умінь щодо уникнення соціальних ризиків, що призводять до різноманітних девіацій у поведінці, є, на нашу думку, недостатньою та епізодичною. Певною мірою зазначена проблема знайшла висвітлення в наукових розвідках Р. Короткової, в яких розглядаються окремі аспекти використання театральних методик у підготовці до професійної діяльності майбутніх соціальних педагогів, однак у них не акцентується увага на соціалізаційних, соціально-компетентнісних можливостях театрального мистецтва у соціально-виховній роботі [224].

У зв'язку з цим нами розроблена програма спецкурсу “Театральне мистецтво

як засіб соціалізації особистості” (додаток Р) та здійснена її апробація в Білоцерківському інституті економіки та управління ВНЗ “Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»” в процесі підготовки майбутніх соціальних працівників [543]. Програма спрямована на реалізацію двоєдиної мети, а саме: 1) надати студентам знання з теорії театральної педагогіки та розвинути в них театральньо-педагогічні вміння і навички, що зможуть підвищити професійну майстерність майбутніх соціальних працівників; 2) сформувати в студентів готовність до використання театральньо-ігрових технологій у процесі роботи з дітьми та молоддю для вирішення завдань соціально-розвивального та превентивного характеру.

Доцільно коротко розкрити зміст навчальних тем та основні види діяльності студентів під час опанування навчального матеріалу. Так, вивчення курсу розпочинається темою “Соціалізація як соціально-педагогічне явище”, в якій розширюються знання студентів про сутність соціалізації, надається інформація про суб’єкт-об’єктні та суб’єкт-суб’єктні підходи до пояснення процесу соціалізації, розкриваються моделі соціалізації (когнітивна, еволюційна, адаптивно-розвивальна, діалогічна), визначаються механізми соціалізації (психологічні та соціально-педагогічні). У процесі вивчення цієї теми наголошується, що вищим рівнем соціалізованості особистості є її соціальна компетентність, формування якої здійснюється через засоби соціалізації. При цьому провідним із них є культура загалом та театральне мистецтво зокрема.

Увага студентів зосереджується на тому, що залучення дітей та молоді до театральної творчості органічно порівнюється із суб’єкт-суб’єктним підходом до регулювання соціалізаційних процесів та діалогічною моделлю соціалізації [240, с. 41–42; 477, с. 423]. Розгляд теми “Соціалізація як соціально-педагогічне явище” має підвести студентів до розуміння схожості в багатьох аспектах механізмів соціалізації й театральної гри, що і зумовлює значущість використання театального мистецтва в соціальному становленні особистості.

У темі “Коротка історія світового та українського театру” розглядаються основні етапи розвитку театального мистецтва, починаючи з пратеатру (давніх

містерій та обрядів) та завершуючи його сучасним станом з різноманітністю видів та сценічних форм. У процесі вивчення теми наголошується на тому, що театр у всі часи був виразником гуманістичних ідей, утверджував цінності свободи, громадянського обов'язку, краси, добра, пошани до людей праці тощо. Особливу увагу звернено на функціонування обрядового та народного театру, що за своїм основним призначенням (вплив на світогляд, психічне та соціальне здоров'я самих учасників театрального дійства) найбільш близький до театральної дитячої самодіяльності.

Методологічно найважливішою частиною курсу є тема “Театр як чинник гармонізації особистості та соціуму”, де висвітлюються соціальні функції театру, обґрунтовується підхід до театру як своєрідної соціальної технології, встановлюється зв'язок театральної та соціальної ролі, вказується на значну роль театру в соціальному пізнанні. Студенти мають осмислити ідеї про гармонізацію соціальних взаємин засобами театру (Б. Брехт, Й. Гейзінга, М. Гоголь, Д. Дідро, Р. Роллан, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Шиллер та ін.), погляди українських мислителів на соціально-виховну, націо-творчу місію театру (Д. Антонович, Б. Грінченко, Лесь Курбас, І. Франко).

Щоб студенти усвідомили органічний зв'язок театральної гри та життєвої реальності, важливим є розкриття перед ними основ драматургічної теорії соціального життя Е. Гофмана.

На цьому занятті розглядаються загальнопедагогічні підходи до використання театрального мистецтва як механізму соціального розвитку особистості та акцентується увага на соціально-педагогічному потенціалі театрального мистецтва, зокрема аналізується позиція С. Шацького щодо ролі театру у вихованні педагогічно занедбаних дітей і підлітків та організація А. Макаренком комунарського театру.

При вивченні теми зазначається, що театральні технології як засіб удосконалення соціальної взаємодії в сучасній соціально-педагогічній діяльності мають системно використовувати ідеї психодрами (соціодрами) Я. Морено та принципи діяльності “театру пригноблених” (“форум-театру”) А. Боалю, що вже

отримали своє визнання у соціально-виховній, психотерапевтичній практиці багатьох країн.

На наш погляд, досить важливою у процесі вивчення дисципліни є тема “Соціалізаційний потенціал засобів театрального мистецтва”, в якій увага зосереджується на висвітленні гри як основи театрального дійства і як засобу розширення соціально-рольового репертуару людини, робиться наголос на соціалізаційних можливостях гри. Розкриваються погляди на значення гри для соціального розвитку індивіда А. Макаренка, Дж. Міда, Я. Морено, С. Рубінштейна та інших, розглядається такий важливий засіб соціалізації, як спілкування, що забезпечується колективним характером театральної творчості, наголошується на ролі театральної групи як мініатюри суспільства, обґрунтовується вплив театру на особистість через комплекс мистецтв (драматургія, музика, образотворче мистецтво).

Вивчення теми “Основи акторської майстерності” спрямоване на засвоєння студентами знань про основи сценічної грамоти. У ній визначаються важливі риси органічної дії актора: цілеспрямованість, логічність, послідовність, продуктивність здійснюваних на сцені дій. Доцільним є встановлення зв’язку між акторськими вміннями та ефективною соціальною дією будь-якого індивіда під час соціальної комунікації, розгляд понять фізичної та психічної свободи, що перебувають у тісній взаємозалежності, звернення уваги студентів на необхідність подолання внутрішнього “закріпачення”, без чого неможливе успішне соціальне функціонування кожної людини. На заняттях передбачається обов’язкове тренування студентами власного психофізичного апарату, вироблення у них навичок сценічної свободи, чому мають посприяти виконання етюдів на основі байок, пісень, картин, музичних творів тощо.

Важливим елементом акторської майстерності (та й загалом майстерності життя людини в соціумі) є сценічна мова, тому студенти оволодівають знаннями та вміннями, що стосуються мовної дикції та артикуляції, логіки мовлення, логічного наголосу, підтексту [66; 188]. Складником теми є розкриття сутності роботи актора над образом (визначення обставин ролі, надзавдання ролі,



наскрізної дії). У ході заняття увага зосереджується на тому, що такі вміння мають значення для адекватної поведінки будь-якої людини у різноманітних соціальних та життєвих ситуаціях.

На заняттях з теми “Основи режисури” студенти знайомляться з історією розвитку режисури (розкривається значення режисерської діяльності К. Станіславського, В. Немировича-Данченка, В. Мейєрхольда, Леся Курбаса та ін.), з творчістю провідних сучасних українських режисерів, кращих представників зарубіжного театру – Е. Крега, Б. Брехта, П. Брука та ін.

Студенти мають засвоїти основні елементи режисерської практики, що є важливими в соціально-педагогічній роботі з дітьми та молоддю, зокрема в процесі організації дитячої театральної-ігрової діяльності: вміти правильно вибирати п'єсу (матеріал для постановок), визначати ідеї п'єси, надзавдання спектаклю, знаходити основний конфлікт, що зумовлює наскрізну дію п'єси, знати основні принципи побудови мізансцен, можливості художньо-естетичних засобів втілення п'єси в сценічній дії.

Увага студентів зосереджується на тому, що робота керівника дитячого театрального колективу (режисера) із самодіяльними виконавцями в період сценічного втілення п'єси має бути зорієнтована на пробудження в учнів творчого натхнення, спрямування їх до створення образу згідно з ідейно-художнім задумом спектаклю та власною індивідуальністю.

Тема “Організація театральної-ігрової діяльності дітей та учнівської молоді” має за мету надати студентам знання про принципи, методи організації дитячої театральної-ігрової діяльності, розкриваючи такі основні питання: дитячий самодіяльний театр як засіб розвитку і становлення творчої особистості; основні завдання дитячого самодіяльного театрального колективу; керування дитячим театральним колективом; основні психолого-педагогічні вимоги до керівника театрального колективу; методично-виховні аспекти роботи дитячого театрального колективу; загальні принципи відбору репертуару для дитячого театрального колективу; естетичний, соціально-моральний розвиток членів театрального колективу, виховання любові до мистецтва, почуття

відповідальності, дисциплінованості, неприйняття зазнайства, непрофесіоналізму. Студенти повинні усвідомити, що ефективність застосування театральних методик у соціально-виховній діяльності вимагає чіткого дотримання науково-методичних засад організації дитячого колективу, врахування психологічних особливостей дітей.

У процесі вивчення теми “Різновиди соціалізації засобами театального мистецтва” зі студентами з’ясовується роль театральних постановок в громадянській, трудовій, сімейній соціалізації юного покоління, вплив методів та прийомів організації театально-ігрової дитячої діяльності на покращання формування соціальної компетентності учнів, на якість засвоєння провідних соціальних ролей. Увага майбутніх організаторів театально-ігрової діяльності дітей та молоді зосереджується на важливості мистецтва театру для формування творчої особистості у сфері дозвілля, на значенні етнокультурного змісту дитячих театральних постановок, на доцільності театральних занять дітей та учнівської молоді для профілактики соціальних відхилень (куріння, вживання алкоголю, наркотиків, насильства тощо).

Значущим для діяльності майбутніх соціальних педагогів (соціальних працівників) є вивчення теми “Профілактично-корекційна спрямованість соціально-центрованого інтерактивного театру”, в якій обґрунтовується актуальність інтерактивного театру як інноваційної технології соціально-педагогічного впливу, визначаються принципи діяльності соціально-центрованого інтерактивного театру, наводяться дані про види соціально-центрованого інтерактивного театру та можливості застосування їх при вирішенні соціально-виховних проблем.

Підсумковим заняттям курсу є “Калейдоскоп міні-вистав з проблем соціалізації особистості”, на якому здійснюється показ підготовлених студентами міні-спектаклів та їх обговорення.

*Блок завдань для самостійної роботи студентів* покликаний спрямувати їх на творчі пошуки, розкриття власних інтелектуальних та художніх здібностей, на перевірку дієвості знань та вмінь, набутих у процесі аудиторних занять.

Для самостійної підготовки студентам запропоновано, зокрема, такі завдання:

1. Підготовка повідомлення про конкретний період розвитку українського та світового театру (згідно з пропонованою тематикою).
2. Підготовка повідомлення про творчий та життєвий шлях відомих режисерів та акторів.
3. Перегляд спектаклю професійного (самодіяльного) театру і написання відгуку на нього “Чим вплинув на мене спектакль”.
4. Написання твору-роздуму “Спектаклі, що важливі для дітей та молоді в наш час”.
5. Підготовка виконання байки на вибір.
6. Підготовка розігрування ролі з уривка п’єси на вибір.
7. Розроблення вправ сценічної грамоти, сценічного мовлення для роботи з дітьми.
8. Складання списку драматичних творів для роботи з дітьми конкретного віку та обґрунтування свого вибору.
9. Розроблення (вибір) сценарію театральної постановки з учнями з метою сприяння процесу одного з напрямів соціалізації, інтерналізації конкретних соціальних ролей.
10. Розроблення сценарію міні-вистави для соціального інтерактивного театру.

Одним із найцінніших видів самостійної роботи студентів є розроблення сценаріїв міні-вистав (тривалість до 15 хв) групами (по 4–5 осіб) та підготовка до їхнього показу на підсумковому занятті. На ньому кожна творча група повідомляє аудиторії назву своєї вистави, вік глядачів, на який ця вистава розрахована, мету, яку театральна постановка має досягнути. Обов’язковим елементом виступу студентської театральної міні-групи має бути зв’язок з “уявлюваними” глядачами як у процесі театального показу (коли це є доцільним), так і наприкінці вистави.

Виходячи з власного досвіду, можна стверджувати, що завдання такого творчо-аналітичного характеру надзвичайно активізують студентів, сприяють

розвитку їхніх різнобічних здібностей, стають поштовхом до написання власних творів, інсценізації прозових творів, створення різноманітних костюмів, добору музичного супроводу тощо.

Спецкурс “Театральне мистецтво як засіб соціалізації особистості”, звичайно, не може забезпечити повною мірою підготовку майбутніх соціальних працівників до використання театральних методик у соціально-виховній діяльності. Однак він дає поштовх до участі студентів у волонтерських театрах, до організації театральних постановок з дітьми під час навчальної та виробничої практики, що, своєю чергою, стимулює їх до самоосвіти, розширення знань і вмінь стосовно можливостей театральної творчості у соціальному розвитку дітей та молоді.

Як приклад творчого підходу до освоєння дисципліни можна навести п’єсу “Алкоголь життя ламає!”, написану студенткою 2-го курсу (2009 рік) Юлією Л. П’єса розрахована на молодших підлітків. Група студентів, яка готувала до показу цю невеличку виставу, визначила такі завдання спектаклю: розширити знання підлітків про шкідливий вплив алкоголю; підвести учнів до усвідомлення того, що кожна людина має робити у своєму житті усвідомлений вибір; сприяти формуванню їхньої сили волі, вмінь протидіяти негативному впливу ровесників щодо вживання алкоголю.

Спектакль мав цікаве музичне оформлення, танцювально-пантомімічні елементи при створенні образів Ангела та Бісеняти. Після вистави відбувся уявлюваний діалог студентів-акторів з глядачами-учнями: “Як ви гадаєте, чи вистачить сили хлопчині не піддаватись на спокуси щодо вживання алкоголю? Чи знаєте ви приклади, коли ваші однолітки вживають спиртне? Як ви до цього ставитесь? Чи подобається вам назва цієї вистави? А яку назву дали б ви? Чи змусила ця вистава вас задуматись?”

У процесі вивчення курсу студенти – майбутні соціальні працівники готують спектаклі, що стосуються різних аспектів соціально-педагогічного впливу (тематику спектаклів студенти обирають самостійно). Найбільш поширеними стали теми: сімейна соціалізація, взаємини між хлопцями й дівчатами, відповідальність за ненароджене життя (“Я все зруйнувала”, “Видіння в маренні”,

“Призначення жити”, “На чужому горі свого щастя не збудуєш”, “Не все те добре, що в гарній обгортці”, “Не дорослішай раніше”), профілактика тютюнокуріння, вживання алкоголю, наркотиків, популяризація здорового способу життя (“Я ніколи не палитиму!”, “Дорога в доросле життя”, “Як чорні брати вирішили завоювати світ”, “Тютюн на лаві підсудних”, “Червона шапочка”, “Казка про шкідливі звички” тощо).

Зацікавили студентів також спектаклі етнокультурного змісту (театралізація обрядів, інсценізація творів М. Гоголя, І. Нечуя-Левицького, М. Старицького та інших).

Підсумкове заняття “Калейдоскоп міні-вистав з проблем соціалізації особистості” для кожної студентської групи стає справжнім святом, бо на ньому студенти не тільки демонструють свої знання з курсу, а й різноманітні здібності. Вони розкриваються перед своїми одногрупниками раніше небаченою стороною, в реальному дійстві переконуються у впливі театрального мистецтва на соціально-духовне життя особистості, що стає важливим аргументом використання його можливостей у власній майбутній професійній діяльності.

У ході занять студенти починають усвідомлювати, що в театральній діяльності з дітьми, спрямованій на формування їхньої соціальної компетентності, потрібно поступово переходити від позиції педагога-організатора до соратника-консультанта, і це буде свідченням належної сформованості дитячого колективу, здатності його членів діяти самостійно та відповідально [74, с. 69].

Соціалізаційний потенціал театрального мистецтва розкривається також при вивченні дисципліни “Технології соціальної роботи” (3–4-й курси), зокрема таких тем, як “Соціальна профілактика та адаптація”, “Соціальна реабілітація та терапія”, “Технології соціальної роботи з дезадаптованими дітьми та підлітками”. Вказується на значущість використання в соціально-педагогічній діяльності, поряд із виставами соціально-просвітницького характеру, ідей психо- та соціодрами Я. Морено, “форуму-театру” А. Боалю, інших моделей інтерактивної, імпровізаційної театральної взаємодії. Засвоївши ці теми, студенти розробляють сценарії “Діалоги: за і проти” для соціально-просвітницьких вистав.

Як приклад, наведемо основні моменти сценарію “Вживання алкогольних напоїв серед підлітків: за і проти”, підготовленого студентками Юлею В. та Яною Ц. (Додаток Т).

Після цього сценічного діалогу проводиться його обговорення з учнями-глядачами: “Хто у цій суперечці правий? Чи повністю ви відкидаєте аргументацію Романа? Хто хотів би висловити власну позицію щодо цієї проблеми?”

Крім наведеного сценарію, що стосується профілактики вживання неповнолітніми алкоголю, студенти розробляють “діалоги”, спрямовані на попередження розвитку залежності від комп’ютерних ігор, Інтернету, вироблення культури статевої поведінки, розвитку критичного мислення щодо мас-медійної інформації тощо.

Засоби театрального мистецтва як чинник соціального розвитку школярів варті уваги і в закладах післядипломної освіти педагогічних кадрів. Науковці (М. Биков, О. Нікітіна, Т. Полякова та ін.), обґрунтовуючи необхідність театральньо-педагогічної підготовки в закладах післядипломної освіти, наголошують на тому, що театральні методики дають можливість вирішувати проблему компетентнісного підходу до навчально-виховного процесу, опираючись на колективну творчу діяльність школярів [68; 345]. М. Нікітіна та О. Биков вказують на істотні переваги післядипломної додаткової театральньо-педагогічної освіти, адже її здобувають ті педагоги, які вже тісно пов’язали своє життя зі школою й освоюють додаткові знання з опертям на практику, тоді як додаткова театральна освіта студентів, на думку дослідників, не досить ефективна, оскільки значна частина випускників педагогічних ВНЗ не працює за спеціальністю [68]. Т. Полякова пропонує модель інтегрування театральньо-ігрової діяльності в процес післядипломної освіти вчителів, що на практиці має посприяти професійному вдосконаленню вчителя на основі активізації його творчого потенціалу, спрямування на новий етап творчого та професійного зростання [345, с. 32–34].

У системі післядипломної освіти педагогічних кадрів України мають активно використовуватись театральні методики і пропонуватися слухачам як у формі

окремих занять, так і цілих курсів з повноцінним практичним складником, коли вчителі-предметники, класні керівники, соціальні педагоги розробляють та захищають конкретні театральні-педагогічні проекти.

Підвищенню театральної-ігрової культури педагогів слід також приділити увагу в системі районних (міських) методичних об'єднань, зокрема шляхом проведення відповідних семінарів. З огляду на це нами розроблено план постійно діючого семінару для класних керівників "Потенціал театрального мистецтва у формуванні соціальної компетентності школярів". Мета семінару – сприяти формуванню театральних-педагогічних умінь і навичок педагогів та розвивати у них готовність до використання театральних технологій у роботі з дітьми й молоддю для вирішення завдань соціально-розвивального та превентивного характеру. Для соціальних педагогів підготовлено семінар "Соціально-центрований підлітково-молодіжний театр – інноваційна форма соціально-педагогічної роботи", мета якого – розширити знання соціальних педагогів про соціалізаційні можливості театрального мистецтва та сприяти оволодінню ними вміннями та навичками організації театральної-ігрової діяльності школярів для їхнього соціального розвитку та профілактики виявів у дітей соціальної дезадаптації.

Отже, успіх соціального становлення підлітків та учнівської молоді, досягнення ними соціальної компетентності за допомогою засобів театрального мистецтва залежить від готовності та професійної здатності фахівців соціального виховання до використання таких засобів, що, своєю чергою, зумовлює належну театральну-педагогічну підготовку фахівців як у процесі навчання у вищих навчальних закладах, так і в системі післядипломної освіти.

### **Висновки до четвертого розділу**

Потенціал театрального мистецтва як чинника формування соціальної компетентності школярів зможе проявитися повною мірою лише через забезпечення належного організаційно-методичного підґрунтя, що зумовило розробку моделі формування соціальної компетентності учнів основної і старшої

школи засобами театрального мистецтва, яка включає три складники: теоретичний, організаційно-методичний, діагностичний.

Для ефективного формування соціальної компетентності школярів засобами театрального мистецтва в загальноосвітній школі важливим є дотримання таких соціально-педагогічних умов: а) розвиток театральної педагогічної культури колективу школи; б) технологізація процесу використання театрального мистецтва у шкільній практиці; в) співпраця загальноосвітньої школи з іншими інститутами соціального виховання, громадою; г) поєднання у процесі соціального розвитку школярів театрального мистецтва і методів психотерапії.

Методика формування соціальної компетентності школярів засобами театрального мистецтва передбачає оптимальний вибір форм театральної ігрової діяльності дітей, її належний зміст, застосування системи методів (загальнопедагогічних, театральних педагогічних, театральних організаційних), розроблення й реалізацію театральних ігрових проєктів.

Використання театрального мистецтва в школі з метою формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи здійснюється чотирма основними різновидами театральної педагогічної роботи (залежно від домінуючої цілі: естетико-загальнокультурної, соціально спрямованої, дидактико-розвивальної, профілактико-терапевтичної):

1. Організація театральної ігрової діяльності учнів шляхом підготовки спектаклів за драматичними творами, літературними композиціями, проведення вечорів, свят з театральними компонентами, під час яких педагоги акцентують увагу школярів-акторів як на культурно-естетичних, так і на соціальних, соціально-психологічних аспектах театральних ігрових дійств.

2. Упровадження у соціально-виховну практику різних видів шкільного соціально-центрованого театру, які звертаються до проблем суспільства, соціально-групових проблем, що безпосередньо дотичні до інтересів учнів, дають їм матеріал для роздумів про стан соціуму і власне місце в ньому, про життєві цілі, тактики та ін. Тому серед театрів цього спрямування виокремлюємо інтерактивний театр, який ґрунтується на діалозі акторів-школярів із глядачами-



учнями, що відбувається здебільшого після театрального дійства. Інтерактивний театр функціонує в школі в двох основних підвидах – соціально-просвітницький (вистави про соціально важливі проблеми готуються юними акторами заздалегідь, а після їх показу обговорюються з глядачами) та соціально-імпровізаційний (спектаклі на значиму соціальну чи соціально-психологічну тему розігруються імпровізаційно безпосередньо в залі із залученням учнів-глядачів, спонукаючи всіх учасників до взаємодії один з одним).

Іншим видом соціально-центрованого театру є театр громадо-гармонізаційної спрямованості як певна модель соціальної практики школярів, розвитку їхньої соціальної творчості, як місце для самореалізації та самоствердження. Визначаємо основні функції такого театру: соціалізаційна, профілактична, комунікативна, дозвіллева, соціально-перетворювальна, розвивальна, самореалізаційна. Успішність театру громадо-гармонізаційної спрямованості зумовлена технологічним підходом до його організації та передбачає етапи діяльності: мотиваційний; створення театральної групи; репертуарний; репетиційний; соціально практичний; оціночний.

3. Використання театрально-ігрових методів і прийомів у процесі викладання навчальних дисциплін, що сприяє поглибленню компетентнісної спрямованості навчальних предметів, утворює ідеї недирективного, суб'єкт-суб'єктного спілкування педагогів та учнів, дає можливість дітям засвоювати й перевіряти ефективність різних форм соціальної взаємодії, розвивати навички толерантної, неконфліктної співпраці у процесі вирішення різноманітних проблем.

4. Залучення до театрально-ігрової діяльності школярів із різним ступенем дезадаптації як спосіб сприяння їм у встановленні здорових стосунків із соціальним середовищем та в руйнуванні сформованих комплексів і стереотипів, у навчанні нових способів взаємодії з людьми, які їх оточують. З цією метою у роботі нами обґрунтовано використання театрально-ігрової діяльності різних видів – як побудованої на традиційно-класичному підході, так і такої, що спирається на нестандартні, трансформаційні підходи до театрального мистецтва – на ідеях психодрами, драмотерапії, маскотерапії, лялькотерапії тощо.

Успіх соціального становлення підлітків та учнівської молоді, досягнення ними соціальної компетентності за допомогою засобів театрального мистецтва безпосередньо залежить від готовності та професійної здатності фахівців соціального виховання до використання таких засобів, що зумовлює належну театральну-педагогічну підготовку фахівців. Для цього було розроблено програму спецкурсу “Театральне мистецтво як засіб соціалізації особистості” та апробовано її в процесі підготовки до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників. Для системи районних (міських) методичних об’єднань педагогів з метою покращення їх театральну-педагогічну спроможності запропоновано проведення семінарів: “Соціально-центрований підлітково-молодіжний театр – інноваційна форма соціально-педагогічної роботи”; “Потенціал театрального мистецтва у формуванні соціальної компетентності школярів”.

Матеріали 4-го розділу відображені в публікаціях за № 288, 515, 519, 520, 521, 522, 524, 525, 527, 533, 534, 537, 538, 540, 541, 542, 543.

## **РОЗДІЛ 5**

### **ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ І СТАРШОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА**

#### **5.1. Організація і перебіг формувального етапу експерименту**

Формувальний етап експерименту проводився відповідно до запропонованої моделі формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи засобами театрального мистецтва, складники якої висвітлені в розділі 4. У

школах, що були залучені до його проведення, протягом року працював науково-практичний семінар, який ставив за мету підвищення театральної-педагогічної культури педагогічних працівників, усвідомлення ними необхідності ширшого впровадження засобів театального мистецтва у навчально-виховний процес з метою розвитку соціальної компетентності школярів. На заняттях семінару порушувалися питання про важливість активної педагогічної підтримки театральної творчості дітей у різних її виявах, через які дитина краще пізнає соціальний і власний, внутрішній світ.

Перед педагогами розкривалися можливості інтерактивного театру для формування різних аспектів соціальної компетентності (статусно-рольового, ціннісно-диспозиційного, комунікативного) із наголосом на його профілактично-корекційному потенціалі. У зв'язку зі стрімким поширенням у молодіжному середовищі соціально-психологічних відхилень (відчуженість, самотність, негативне соціальне самопочуття), різних виявів дезадаптації, акцентувалась увага на терапевтичній дії театального мистецтва й на доцільності її актуалізації у вирішенні багатьох соціально-психологічних проблем сучасної молоді людини.

З метою ефективного формування соціальної компетентності засобами театального мистецтва школам був запропонований орієнтовний зміст організації театально-ігрової діяльності учнів (табл. 5.1).

Таблиця 5.1

### Організація театально-ігрової діяльності учнів основної і старшої школи

Клас	Позанавчальна театально-ігрова діяльність школярів		Театально-ігрова діяльність школярів у процесі вивчення навчальних дисциплін
	Домінуючі цілі – соціально спрямована, профілактико-терапевтична	Домінуюча ціль – естетико-загальнокультурна	
5-й клас	“Колобок” (В. Шахрай) Елементи маскотерапії, лялькотерапії	Календарно-обрядові свята – “Різдвяна палітра”, “Ой весна, весна, днем красна”; “Коли зійде місяць” (Н. Забіла)	Історія України – “Княжа Україна” (за поезіями О. Олеся)
6-й клас	“Ріпка” (В. Шахрай); “Суд над Мачухою”	“Напровесні” (О. Олесь); “Зимове дійство” (В. Вовк);	Всесвітня історія, мистецтво, зарубіжна

	(Л. Ігнашина). Елементи маскотерапії, лялькотерапії, драмотерапії	“Про Андрійка і Терця” (Г. Бойко)	література – “У театрі Давньої Греції”, уривки із трагедії Есхіла “Прометей”
7-й клас	“Ось який я “громадянин” (В. Шахрай), “Сашкова олімпіада” (В. Шахрай, О. Ганенко, А. Дудченко). Елементи маскотерапії, лялькотерапії	“Сюрприз” (В. Бойко); “Солом’яний бичок” (О. Олесь); “Чарівні сни Кузьми” (П. Висоцький, І. Дмитрієв)	Історія України – “Слово про Ігорів похід” (за поезіями О. Олесь)
8-й клас	“Наближення майбутнього” (В. Шахрай). Елементи маскотерапії, лялькотерапії, драмотерапії	“Микита Кожум’яка” (О. Олесь); “Вінець надії” (В. Шахрай); “Про хлопчика Клаповушка і дуже доброго чарівника” (В. Бойко)	Історія України – “Сіркова Січ” (за поезією Л. Горлача)
9-й клас	Заняття соціально-імпровізаційного театру “Пошук альтернативи”. Елементи маскотерапії, лялькотерапії, драмотерапії	“Боярина” (Леся Українка); “Злидні” (О. Олесь)	Українська література – “Весілля було!” (В. Шахрай)
10-й клас	Соціально-просвітницький театр – “Діалоги: за і проти”, “Наснилося” (В. Шахрай, М. Чернявська); Заняття соціально-імпровізаційного театру “Пошук альтернативи”. Елементи маскотерапії, лялькотерапії, драмотерапії	“По дорозі в казку” (О. Олесь); Театралізований конкурс “Жіночі вершини: поетичний образ української жінки” (за творами Л. Костенко, І. Кочерги, Х. Алчевської та ін.)	Українська література – “Твої листи завжди пахнуть зов’ялими трояндами” (за творами Лесі Українки); Художня культура – інсценізація “Слави золота зоря”, присвячена корифеям українського театру (за книгою М. Кагарлицького “Наодинці з совістю”)
11-й клас	Соціально-просвітницький театр – “Діалоги: за і проти”, “Вибори в країні Сподіванія”, “Судові справи”; Заняття соціально-імпровізаційного театру “Пошук альтернативи”. Елементи маскотерапії, лялькотерапії, драмотерапії	“Іконостас України” (В. Вовк); “Король Лір” – уривки (В. Шекспір)	Художня культура – “Антигона” (Софокл)

Запропонований зміст театральної діяльності школярів був лише орієнтиром, у реальній театральній педагогічній практиці він коригувався відповідно до художньо-естетичних і соціальних інтересів педагогів та дітей.

До формувального етапу експерименту було залучено 356 учнів (179 учнів в контрольній групі (КГ), 177 – в експериментальній (ЕГ)).

У процесі формувального експерименту соціально-виховна робота, побудована на театральній діяльності школярів, спрямовувалась на розвиток трьох компонентів соціальної компетентності особистості – статусно-рольового, ціннісно-диспозиційного та комунікативного, що знаходили відображення у відповідних знаннях, емоціях, навичках, учинках школярів. Через

театральну гру, залучаючись до різних форм позанавчальної та навчальної діяльності, учні краще усвідомлювали складність, неоднозначність соціального світу, розширювали знання про нього й набували умінь та навичок ефективної соціальної дії. Педагогічний акцент робився на таких провідних соціальних ролях сучасної особистості, як громадянин, трудівник (учень), член сім'ї, культурний споживача і творець у сфері дозвілля. Наведемо окремі приклади такої соціально-виховної роботи.

*Статусно-рольовий спектр життя* сучасної людини розкривався через зміст театральних ігрових занять та систему методів театральної-педагогічної і соціально-виховної діяльності. Для розширення розуміння учнями сутності громадянськості, наближення їх до виконання соціальної ролі громадянина здійснено підготовку та показ низки театральних постановок.

Робота над міні-п'єсою “Ось який я «громадянин»” (7-й клас) мала завданням зміцнити в школярів усвідомлення того, що справжній громадянин – це не тільки пишномовні слова про свій народ, рідний край, Батьківщину (хоча це також важливо), а, насамперед, учинки, спрямовані на допомогу іншим людям, своєму рідному місту (селу), довколишній природі тощо (додаток М). З учнями, які готували спектакль, проводилися бесіди за запитаннями: “Як ви ставитесь до головного героя? Чи схвалюєте його поведінку?” тощо. Діти загалом несхвально оцінювали героя. Водночас педагог звертав увагу на те, що не потрібно всіх людей оцінювати однозначно – як дуже добрих або дуже поганих. А тому учням було поставлено запитання: “А чи є в образі Славка щось позитивне?” Деякі діти вказали, що він відповідально ставиться до виконання домашніх завдань і може видатись сумлінним учнем, однак є нещирим, не хоче підтримати інших, а тому не може бути оцінений позитивно.

У виконавців ролі головного героя з'ясовували, чим їх привабив образ такого хлопчика і що своєю грою вони хотіли б сказати іншим. Один із юних акторів відповів: “Це допомагає мені краще зрозуміти, яким має бути справжній громадянин, патріот, а також показувати іншим, яка поведінка є правдивою, а яка фальшивою”.

Постановка міні-спектаклю стала частиною виховного заходу “Я – громадянин України”. У процесі обговорення цього спектаклю учням ставилися запитання: “Яку оцінку ви поставили б Славку як громадянину? Чи схожі ви інколи на цього героя? Які ознаки того, що Славко не є справжнім громадянином?”

Більшість підлітків поставили Славкові посередні бали за громадянськість, хоча й зізналися, що й у них інколи буває поведінка, яку не можна назвати громадянською. Педагог звернувся до учнів зі словами: “Наша країна, наше місто – це наш дім. Бути громадянином – це значить турбуватися про них так, як ми турбуємось про красу, затишок, порядок у власному будинку, квартирі. Як власні квартира чи будинок потребують, щоб кожен їх мешканець дбав про них, так цього потребує і наша Вітчизна”.

Учні також прочитали прислів'я і приказки про любов до рідного краю. Найвлучнішими з них було визначено такі народні вислови: “Де рідний край, там і рай”, “Кожному мила своя сторона”, “Як будеш рідної землі триматися, то будеш від неї сили набиратися”, “Людина без рідної землі, як соловей без гнізда”, “Грудка рідної землі дорожча за золото”.

Наприкінці заходу педагог порадив учням зініціювати такі справи, що засвідчили б громадянську позицію класу. Підлітки запропонували підготувати виставу для молодших школярів, узяти участь в озелененні класу та школи, виготовити власноруч подарунки ветеранам війни та праці тощо.

Поглибленню розуміння школярами сутності громадянської позиції сприяла робота над постановкою трагедії Софокла “Антигона” [18] (у скороченому варіанті), що була органічно пов'язана із вивченням теми “Греція” (розділ “Європейська художня культура”) з предмета “Художня культура” (11-й клас). Учні занурювались в атмосферу давньої епохи людської історії, коли громадянськість, на формування якої спрямовувалась така потужна суспільна інституція, як давньогрецький театр, була провідною рисою тогочасної людини. Значний інтерес в школярів викликала сама постать великого трагіка, вразила його непохитна віра в людину, в її величезні творчі, розумові й моральні

можливості.

В основі трагедії “Антигона” – конфлікт між Антигоною, дочкою попереднього царя Фів Едіпа, і його наступником царем Креонтом. Обое в своїх діях відштовхуються від певних ідеалів, і кожен по-своєму має рацію. Педагог з’ясував позицію школярів щодо подій, героїв п’єси, їхніх учинків за допомогою запитань: “Як ви гадаєте, на чій стороні Софокл – Антигони чи Креонта? А на чиєму боці ви? Чи може Антигона бути ідеалом для сучасної молоді людини? Які риси Антигони вам найбільше імпонують? Чи можете ви назвати, хто із громадян сучасної України схожий на Антигону?”

Більшість учнів стали на сторону Антигони. Їхнє захоплення викликали такі її людські риси, як вірність традиціям, незламність, самостійність, сміливість тощо. Хоча, на їхню думку, такі риси не часто є характерними для сучасних українських громадян, насамперед тих, хто становить верхівку суспільства. Педагог звертав особливу увагу учнів на глибокий смисл висловлювань Антигони. Найбільше припали дітям до душі такі слова героїні: “Любить я народилася, не ненавидіть”.

З метою усвідомлення учнями тісного зв’язку життя минулих поколінь із сучасним, розуміння ними необхідності аналізувати досвід попередників для вирішення нинішніх проблем, для активізації думки й емоцій школярів та розуміння ними необхідності міжкультурного діалогу їм було запропоновано завдання: “Уявіть собі, що в нашій Україні проживає більшість таких людей, як Антигона. Що в такому випадку в нашій державі було б, а чого не було?”

Завдання вирішувалося методом мозкової атаки: потрібно було швидко, не роздумуючи, називати варіанти (одним словом). На дошці були прикріплені два аркуші паперу з написами “Це було б”, “Цього не було б”. У результаті на першому були записані слова (вибрані шість найсуттєвіших): любов, щастя, демократія, надія, світло, підтримка, а на другому – ненависть, лицемірство, примус, диктат, ігнорування, формалізм.

Розв’язували учні й таке завдання: “Уявіть, що в нашій Україні проживає більшість таких людей, як Креонт. Що в такому випадку в нашій державі було б, а чого не було б?”. У цьому разі відповіді виявилися здебільшого протилежними.

Обговорення вистави викликало велике зацікавлення старшокласників. Не всі вони були одностайними в оцінці Креонта, вказували й на такі його риси, як прагнення порядку, виконання обов'язку, без чого не може нормально існувати й сучасна держава. Педагог усебічно сприяв тому, щоб учні мислили, аналізували, порівнювали, вміли робити власні висновки.

Робота над “Антигоною” засвідчила, що давньогрецькі трагедії – чудовий матеріал для роботи з учнями. Вони не потребують дорогих костюмів, складних декорацій і водночас порушують питання, суголосні сьогоденню, і здійснюють це в доступній, зрозумілій формі, глибоко не занурюючи учнів в психологічні переживання героїв.

Надзвичайно важливий елемент громадського життя сучасної України – вибори до державних та місцевих органів влади. Громадянське суспільство в нас лише формується, тому політична, виборча культура населення є доволі низькою. Навчати її необхідно вже в школі, використовуючи, зокрема, потенціал театральної-ігрової діяльності. З учнями 11-го класу нами був проведений театральний-ігровий захід “Вибори в країні Сподіванія”, якому передувала значна підготовча робота учнів під керівництвом класного керівника й соціального педагога. Подаємо коротко його зміст у Додатку Ф.

Обговорення відгуків, які залишили учні після театральної-ігрової заходу, засвідчило, що переважна частина старшокласників не усвідомлює важливості соціальної активності громадян після виборів, необхідності постійного контролю за обраною владою. Педагог зосереджував увагу школярів на тому, що громадянам слід вчитися впливати на владні структури, діяти через громадські організації, партії, в особливих випадках – через мітинги, страйки. Головними принципами соціального співжиття мають бути толерантність, повага до позицій та ідеалів інших, недопущення ненависті, озлобленості під час масових акцій, безкультур'я.

За зразком “Виборів в країні Сподіванія” було проведено ще один театральний-ігровий захід – “Судові справи”, спрямований на підвищення правової культури старшокласників, профілактику правового нігілізму, набуття учнями



практичних навичок вирішення проблем через суд (це має бути характерним для будь-якого громадянина демократичного суспільства). На “судове засідання” виносилися ситуації, пов’язані з різними видами правопорушень. Для його проведення визначалися суддя, прокурор, адвокат, свідки. Така театральна-ігрова робота не тільки стала цікавою формою діяльності школярів, а й суттєво розширила їхні правові знання, підвищила інтерес до правової літератури, відповідальність за свої вчинки.

Для формування навичок змістовного й здорового дозвілля значна увага приділялася профілактиці відхилень у соціальній поведінці школярів. Обов’язковими елементами підготовки й показу профілактичних спектаклів були бесіди про шкоду тютюну й алкоголю, виготовлення плакатів, малюнків. З учнями 6-го класу був підготовлений спектакль “Ріпка (стара казка на новий лад)”, у якому всі герої (крім Мишки), перш ніж тягти Ріпку, пили алкогольні напої, аби стати сильнішими (додаток Н). На початку вистави педагог звертається до зали: “Всі ми знаємо народну казку „Ріпка“. Вона розповідає про те, як Дід, Баба та інші герої намагались витягти Ріпку, але без допомоги Мишки не могли з цією роботою упоратись. А ми сьогодні у своїй невеличкій виставі хочемо показати, чому ж ці герої виявилися безсилими. Ви ж після перегляду висловите свої думки щодо цього”.

Після вистави проводилась бесіда з присутніми дітьми за такими запитаннями: “Чи знаєте ви випадки, коли спиртні напої погіршували здоров’я людей, не давали можливості впоратися зі справою, за яку вони бралися? Чи відомо вам про вживання алкоголю школярами? Скажіть, а чи варто себе наражати на небезпеку, адже можна втратити здоров’я, не здійснити свої мрії?” Діти наводили приклади знайомих, які мають життєві проблеми через пристрасть до алкоголю, висловлювали своє негативне ставлення до вживання алкогольних напоїв. Педагог на дошку вішає плакат із написаним чорними літерами словом “алкоголь”, роздає дітям невеличкі аркуші паперу й запитує: “Якими словами можна схарактеризувати слово “алкоголь”? (діти називають слова: важкий, темний, падати, кричати, сваритися, битися та ін.). Запишіть їх. Скажіть, чи

подобаються вам ці слова? Ні? Я пропоную розірвати аркуші з цими словами й викинути у смітник”. Замість плаката зі словом “алкоголь” учитель вішає плакат зі словом “здоров’я”, написаним яскравими літерами, і звертається до дітей: “Алкоголю ми протиставляємо здоров’я. А які слова символізують здоров’я? (відповіді дітей: сильний, радісний, веселий, перемагати та ін.). А такі слова вам подобаються? Давайте підійдемо до нашого плаката й наклеїмо на нього записані вами слова. А, можливо, ви ще й намалюєте на плакаті щось таке, що уособлює здоров’я (діти малюють квіти, дерева, сонце, птахів тощо). Який чудовий плакат вийшов у результаті нашої спільної творчості! Ми йдемо з вами дорогою здоров’я, натхнення, радості, а не алкоголю. І давайте з героями нашої вистави всі гуртом ще раз заспіваємо пісню про нашу дружбу з природою, здоров’ям і нелюбов до алкоголю”.

Зі старшими підлітками готувалася профілактична вистава антиалкогольної тематики під назвою “Наближення майбутнього” (додаток Л). З цією ж метою у 10-му класі здійснювалася постановка міні-вистави “Наснилося”. До театралізованих виступів школярі виготовляли плакати, на яких відображали негативний вплив алкоголю на фізичне й соціальне здоров’я людини, насамперед молоді, добирали матеріали (вірші, оповідання, статистичні дані) до рукописної книги “Скажемо алкоголю – ні!” тощо.

На необхідності *створювати власну ціннісну систему*, що слугувала б опертям в житті, давала чіткі орієнтири, спрямовувала на узгодження власних інтересів з інтересами соціуму, наголошувалося у процесі підготовки всіх театральних постановок. Зокрема, під час роботи над спектаклем “Чарівні сни Кузьми” зверталася увага на важливість усвідомлення такої цінності, як праця, виховання любові до неї, неприйняття користолюбства. Такі цінності, як патріотизм, відповідальність перед рідною землею, внутрішня свобода розкривалася під час підготовки й показу спектаклів “По дорозі в казку”, “Весіллю бути!”, театралізованого конкурсу “Жіночі вершини: образ української жінки”.

Утіленням яскравого образу української жінки стала видатна поетеса Леся

Українка, зокрема через висвітлення трагічної сторінки її життя – нерозділеного кохання до революціонера С. Мержинського та пекуче-болісного сприйняття його смерті. Сценарій, що дістав назву “Твої листи завжди пахнуть зов’ялими трояндами”, створювався на основі поезій Лесі Українки – “Все, все покинуть, до тебе полинуть”, “Хотіла б я тебе, мов плющ, обняти”, “Я бачила, як ти хилився додолу”, “Уста говорять: «він навіки згинув!»“ [464] й уривків п’єси Ю. Щербака “Сподіватись”.

Готуючи з учнями театральну постановку, педагоги прагнули допомогти їм відчутти трагізм та духовну високість Лесі Українки не лише як знаної поетеси, але й, найперше, – жінки, до остатку відданої своєму кохання. Увага школярів зверталася на те, що болі, страждання, надія та любов її душі і серця вилилися в ніжно-щемливі поезії.

Під час розмови, що відбулася по закінченні вистави, школярі дали відповіді на запитання: “Таке ставлення до коханої людини може бути характерне тільки для визначної особистості? Відданість Лесі Українки Сергієві Мержинському це жіночий подвиг, жіноча жертвність, жіноча високість чи щось інше? Чи є для вас Леся Українка зразком у ставленні до коханої людини?”.

Частина школярів висловила думку, що кохання, яке проявила душа поетеси – це духовна жіноча вершина, якої потрібно прагнути наблизитись, можливо, в інших виявах, залежно від ситуації. Проте, на погляд молодих людей, у сучасному прагматичному світі таких прикладів безкорисливої відданості іншій людині, навіть до якої і є певні почуття, зустріти вкрай важко.

Одну із вистав, що входила до блоку “Жіночі вершини”, було присвячено видатному українському педагогові й громадській діячці Софії Русовій і було створено на основі її “Мемуарів”. Розпочиналась постановка “На розмову до Софії” поетичними рядками [421, с. 77]. У процесі підготовки цієї театральної постановки учні були вражені яскравою долею Софії Федорівни, її безмежною відданістю Україні. З дітьми-глядачами проводилася бесіда, під час якої школярам ставились, зокрема, такі запитання: “Що вам було відомо про Софію Русову? Чи можна назвати її взірцем українського громадянина? Кого в

сучасному суспільному житті можна порівняти із Софією Русовою? Що ви взяли для себе особисто із життєвого та педагогічного надбання Софії Русової?” та ін.

Серйозна увага приділялася *розвитку комунікативного компонента соціальної компетентності* школярів, насамперед збагаченню лексичного запасу мови учнів, емоційній виразності мовлення та його логіці, необхідності боротьби із забрудненням мови лайливими словами. На усвідомлення важливості володіння мовним багатством спрямовувалась театральна постановка “Світла душа” (додаток П), що стала частиною виховного заходу “Краса мови – це сьогодні важливо?”

Старшокласники висловили своє ставлення до основної ідеї міні-п’єси – світло людської душі віддзеркалюється насамперед у світлому слові. Більшість учнів погодилася з думкою героїні п’єси: “Однозначно – світла душа не може проявлятися у словах брутальних, лайливих. Коли я їх чую, то здається, що вони перетворюються у клубки сірого важкого диму, які не дають дихати. Хочеться від них щонайшвидше відбігти”.

Зі школярами проведена дискусія за такими запитаннями: “Чи може людина з низькою мовною культурою досягнути життєвого успіху? Чи будете ви дружити з тими, хто лається? Грубі слова – це ознака сили чи слабості?” та ін. Школярі у процесі дискусії дійшли думки, що повноцінне життя в сучасному соціумі вимагає значних зусиль кожної людини щодо оволодіння різними аспектами культури мовлення – розширення словникового запасу, збагачення фразеологізмами, образними порівняннями, правильним інтонуванням, чіткою дикцією, контролем над мімікою, жестами, що супроводжують мовлення, тощо. Старшокласники висловили переконання, що одним із найкращих засобів розвитку мовленнєвої культури є участь у театралізованих діях, адже вони створюють подібність реальної комунікативної практики.

Для *профілактики різних видів соціальної дезадаптації* й терапевтичного впливу в разі її проявів організовувалась театральна-ігрова діяльність школярів з використанням елементів мистецької терапії, зокрема була проведена серія маскотерапевтичних занять. Одне з них мало назву “Чи знаєте ви мене?” і

проходило у два етапи. На першому етапі через різні ігрові завдання з'ясовувалося, наскільки добре старшокласники знають одне одного. Учні сідали півколом і на аркушах паперу, відповідаючи на запитання організатора, давали собі характеристику: визначали своє улюблене заняття, провідну особистісну якість, найголовнішу мрію, найулюбленіший колір тощо. Після цього учні відповідали на ці самі запитання, але стосовно своїх сусідів ліворуч і праворуч. У результаті з'ясувалося, що учні знають одне одного дуже поверхово, а тому їм було запропоновано дати ширшу інформацію своїм ровесникам про себе за допомогою маски, відобразивши в ній свої почуття, настрої, уподобання. Виготовлення масок потребує певного часу, тому діти робили їх удома.

Перед другим етапом заняття організатор провів бесіду з кожним учнем, надав поради щодо вдосконалення маски та її представлення.

На самому занятті учні в масках зверталися до інших від третьої особи (це допомагало їм почуватися сміливіше, впевненіше), зокрема так: “Я хочу розповісти про свою Маску. Вона дуже життєрадісна, любить людей, тому й колір у неї жовтогарячий, немовби сонячні промінчики. Проте вона часто й страждає, коли стикається з людською черствістю, недобррозичливістю, і тоді з її очей капують сльози”. Щоб активізувати школярів, педагог представив також власну Маску. Після презентації кожної маски учням ставилися запитання: “Чи хотіли б ви про щось запитати у Маски? Які слова підтримки ви їй сказали б?” Наприкінці заняття педагог звернувся до дітей: “Ми сьогодні побачили різні маски, кожна з них по-своєму цікава й неповторна. Багато чого ми дізналися один про одного, про що раніше не знали. І можемо зробити висновок, що кожна людина заслуговує на повагу, на розуміння, потрібно тільки краще її пізнати. Світ стане кращим, добрішим, коли ми будемо берегти й підтримувати одне одного”.

З профілактично-терапевтичною метою учні були залучені до підготовки лялькової вистави (у співпраці із Центром творчості дітей та юнацтва) за казкою О. Уайльда “Хлопчик-зірка”, при цьому головна роль була запропонована підліткам, які мали проблеми у взаєминах з іншими, зокрема з батьками. Діти брали участь у виготовленні ляльок, у музичному оформленні вистави,

висловлювали свої думки щодо поведінки її героїв, а педагог спонукав учнів до аналізу власних учинків.

У процесі формувального експерименту розроблялися та втілювалися окремі *театрально-педагогічні проекти*, зокрема проект “Т. Шевченко – близький і далекий”, спрямований на краще осмислення творчості й громадської діяльності видатного українського поета, усвідомлення можливості спиратися на його думки і громадянську позицію в сучасних життєвих реаліях. Проект передбачав інсценізацію віршів Т. Шевченка про природу (у 5–6-х класах), повісті С. Васильченка “В бур’янах” (із залученням учнів 5–9-х класів), уривків із драматичної поеми-дилогії Б. Стельмаха “Тарас” (5–11-й класи), повісті В. Чемериса “Я любила Шевченка”.

До днів народження та пам’яті Великого Кобзаря (9–10 березня) був підготовлений вечір “З Шевченком у серці”, на якому представлено уривки із зазначених інсценізацій, наголошувалося на великій любові поета до України, її народу, до життя взагалі. Для зміцнення віри дітей у цінності життя вечір завершувався такими словами ведучої: “Життя Шевченка повне страждань. Це і кріпацька неволя, і солдатчина, і важкі переживання за долю своїх рідних, за долю України, і за своє самотнє, без дружини, життя. Але, незважаючи на все це, Шевченко любив жити, про це свідчать його прекрасні поетичні рядки [552, с. 70].

У рамках реалізації цього театрально-педагогічного проекту був організований конкурс дитячих малюнків “Свою Україну любіть”, написання учнівських наукових робіт (“Образ жінки у творчості Т. Шевченка”, “Т. Шевченко і Кирило-Мефодіївське товариство”), написання творів (“Тарас Шевченко для мене – близький чи далекий?”). Із них можна зробити висновок, що для значної частини учнів Т. Шевченко є не тільки символом, до кінця не завжди зрозумілим, а й близькою людиною, з якою можна поділитися найпотаємнішим, спитати поради, відчутти його підтримку в непростих життєвих ситуаціях.

Під час формувального експерименту педагогічна увага приділялася залученню школярів до такого виду соціальної практики, як *театр громадсько-гармонізаційного спрямування*. Наприклад, до Дня захисту дітей молодіжним

гуртом (більшість якого становили старшокласники) на чолі зі студенткою заочного відділення (кафедра соціальної роботи) Білоцерківського інституту економіки та управління ВНЗ “Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»” Валентиною В. був підготовлений спектакль під назвою “Збережи життя”, метою якого стало розкриття важливості більш бережного ставлення до життя дітей, які чекають свого народження, та, відповідно, більш осмисленої, відповідальної статевої поведінки. Наведемо фрагменти цього спектаклю у Додатку Х.

Такі виступи, на думку самих учасників театралізованих дійств, сприяють кращому розумінню ними важливих соціальних проблем, розвивають у них упевненість, вміння триматися перед публікою, зміцнюють почуття особистісної гідності й важливості своєї діяльності, адже вона спрямована на добро, на допомогу людям в осмисленні істинних цінностей.

Частиною організації театральної-ігрової діяльності школярів стало включення в неї *елементів акторського тренінгу*, вправ на м’язове розслаблення, на розвиток уваги, уяви, проведення різноманітних театральних ігор, зокрема на стадії “розігріву” під час занять соціально-імпровізаційного театру. Як приклад можна навести театральну гру під назвою “Презентація”, що спрямовувалась на створення атмосфери довіри, співробітництва, спільної творчості, розвиток в дітей умінь використовувати різноманітні виражальні засоби (інтонацію, міміку, жести) й здатності переконувати інших. На початку гри організатор звертається до її учасників: “Уявіть, що відбуваються вибори керівника громадської організації і ви є представником когось із кандидатів. Для цього потрібно дати йому таку рекомендацію, яка була б найкраще сприйнята членами цієї організації. Вся наша група розбивається на пари. Кожний із учасників пари подумає кілька хвилин і розповість своєму партнерові про якусь свою цінну якість, що дає підставу претендувати на роль керівника організації. Перед членами організації потрібно в театралізованій формі представити достоїнства кандидата. Це може бути “інтерв’ю” героя в теле- чи радіостудії; малюнок, комікс, шарж із наступним театралізованим коментарем; “репортаж” з виставки, концерту, конкурсу (якщо

ваш герой-кандидат має досягнення насамперед в цій сфері діяльності) тощо. Обмежень у виборі жанру презентації кандидата немає”.

За 15–20 хв розпочинаються “загальні збори” членів громадської організації для обговорення кандидатів. Коли всі пари представлять один одного, з’ясовується, *що дала кожному робота над завданням, й відзначаються оригінальні ідеї та вдалі виступи*. На думку школярів, гра дала їм можливість краще пізнати одне одного, відчувати більшу повагу до товаришів, продемонструвати свої здібності, принесла хвилини радості й натхнення.

Під час організації театральної діяльності школярів приділялася увага й *імпровізаційним* її різновидам. Наведемо приклад заняття “Знайдемо вихід разом” соціально-імпровізаційного театру “Пошук альтернативи”, що мало за мету налагодження конструктивних взаємин батьків і дітей, профілактику вживання наркотиків (проводилось за методикою “форуму-театру” за участі батьків) (додаток Ц, п. 2).

Після кількарядового програвання вистави з учасниками заходу була проведена бесіда за запитаннями: “Чи сподобався вам спектакль? Над чим він змусив вас замислитись? Як ви гадаєте, чи може людина змінювати сценарій власного життя? Що для цього потрібно робити?” та ін. І батьки, і школярі погодились, що слід прагнути до розуміння один одного, розвивати почуття відповідальності, силу волі тощо. Також під час бесіди з’ясувалось, що спектакль з елементами імпровізації дав можливість дітям і батькам більше дізнатися про життєві засади одні одних.

Значну увагу в процесі формувального експерименту було приділено *позасценічному спілкуванню школярів* – організації днів народження, спільних із батьками вечорів, виготовленню та врученню грамот за активну участь у виступах та популяризацію суспільно значущих ідей тощо.

Отже, експеримент із формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи, базуючись на використанні різноманітних засобів театрального мистецтва, був спрямований на розширення інформації школярів про багатогранність соціального життя, розвиток їхніх умінь гідно й успішно



реалізовувати себе в ньому, зокрема через інтерналізацію провідних соціальних ролей та максимальне уникнення всіляких соціальних ризиків, на оволодіння способами гармонійної взаємодії з іншими (лексичним та інтонаційним збагаченням мовлення, толерантним ставленням до інших, передбаченням та вирішенням конфліктів тощо), спираючись при цьому на вироблені людством і рідним народом цінності й ідеали.

## **5.2. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи з формування соціальної компетентності учнів основної школи засобами театрального мистецтва**

Аналіз результатів формувального етапу експерименту щодо визначення рівнів сформованості соціальної компетентності учнів основної школи, що були досягнуті завдяки реалізації педагогічних умов та методичних підходів до використання засобів театрального мистецтва в соціально-виховній роботі зі школярами, здійснювався окремо для молодших і старших підлітків за методикою, застосовуваною на констатувальному етапі дослідження.

**Молодші підлітки** лише роблять перші кроки на шляху до повноцінного життя в соціумі, їхній актуальний соціальний простір здебільшого обмежений найближчим оточенням (сім'я, клас, однолітки), але вміння вибудувати належні стосунки в його межах є дуже важливими для розширення цього простору в майбутньому. В ЕГ залучення дітей молодшого підліткового віку до театрально-ігрової діяльності та пов'язаної з нею соціально практичної, творчої роботи принесло помітні результати. Так, в учнів ЕГ розширилися знання про соціальні ролі, передусім про роль учня (трудівника) (необхідність здобувати знання, поважати працю інших), учасника культурного дозвілля (без тютюну, алкоголю), насиченого творчими заняттями, зокрема, пов'язаними з народними традиціями та обрядами, роль відповідальних сина чи дочки, які люблять своїх батьків і допомагають їм.

Збагатився ціннісний складник внутрішнього світу учнів. Вони більшою мірою стали усвідомлювати потребу в дружбі, співпраці один з одним,

толерантності у ставленні одне до одного, відповідальності за своє життя й життя інших, зміцніли їхні вміння обстоювати власну позицію, зросли самостійність та асертивність.

Суттєво вдосконалилися комунікативні здібності молодших підлітків, зокрема зріс словниковий запас, покращилися вимова й інтонаційна образність мовлення, і не тільки в навчальній діяльності, а й у повсякденному спілкуванні. Розвинулися також елементи соціального інтелекту: краще розуміння співрозмовника, вміння оцінювати його за одягом, рухами, висловлюваннями. Удосконалились уміння працювати в групі, вислуховувати один одного, не перериваючи, разом виробляти мету діяльності й доводити її до завершення.

Кількісні результати змін під впливом театральної-ігрової діяльності в молодших підлітків наводимо у табл. 5.2. Розвиненість компонентів соціальної компетентності молодших підлітків у абсолютному і відсотковому вираженні відображено в Додатку Ш.

Таблиця 5.2

**Сформованість соціальної компетентності молодших підлітків  
(результати формувального експерименту)**

Рівень	Контрольна група (N =60)			Експериментальна група (N = 59)		
	На початку експерименту – 11–12 років, %	Наприкінці експерименту – 12–13 років, %	Динаміка змін %	На початку експерименту – 11–12 років, %	Наприкінці експерименту – 12–13 років, %	Динаміка змін %
Соціально творчий	0	1,7	+1,7	0	3,4	+3,4
Соціально діалогічний	3,34	5	+1,66	3,4	6,8	+3,2
Соціально адаптаційний	24,9	28,3	+3,4	23,8	40,6	+16,8
Соціально аморфний	61,8	58,3	-3,5	62,6	45,7	-16,9
Соціально дезадаптаційний	9,96	6,7	-3,26	10,2	3,4	-6,8
Вірогідність змін			<b>p&lt;0,05</b>			<b>p&gt;0,05</b>

Якщо проаналізувати таблицю, то можна констатувати помітну ефективність театральної-ігрових методик, що застосовувалися з метою формування соціальної компетентності дітей. У молодших підлітків з ЕГ досягнення соціально адаптаційного, соціально діалогічного та соціально творчого рівнів (разом)

характерне для 50,8 % дітей (у той час як у КГ цей показник складає 35,0 %). Доволі суттєві відмінності між соціально дезадаптаційним рівнем в ЕГ та КГ – у першій він удвічі нижчий, ніж у другій. Слід також звернути увагу на дворазове переважання в ЕГ відсотка учнів, яких віднесено до соціально творчого рівня соціальної компетентності.

Перевірка достовірності здобутих даних здійснювалася статистичними розрахунками за допомогою  $\chi^2$  – критерію, з використанням формули

$$\chi^2 = \sum_{k=1}^m \frac{(V_k - P_k)^2}{P_k},$$

де  $P_k$  – частоти спостережень на початку експерименту;

$V_k$  – частоти спостережень наприкінці експерименту;

$m$  – загальне число категорій, на які розділились результати дослідження.

Розрахунки показали суттєві зміни в сформованості соціальної компетентності підлітків ЕГ наприкінці експерименту порівняно з її станом на початок експерименту (водночас в КГ таких змін не відбулося). Це свідчить про дієвість запропонованої нами моделі формування соціальної компетентності учнів засобами театрального мистецтва (додаток Ч).

Для визначення сформованості статусно-рольового компонента соціальної компетентності **старшим підліткам** насамперед було запропоновано роботу з анкетною “Соціальна культура учнівської молоді”. Наведемо основні результати анкетного дослідження. Практично всі опитані старші підлітки з ЕГ відповіли, що вони люблять свою Батьківщину (у контрольній групі – 92 %). У ситуації, коли в майбутньому доведеться вибирати між Україною та іншими країнами для постійного місця проживання, вибирають Україну 78 % школярів експериментальної групи, 22 % ще не визначилися (у контрольній вибір є таким: 53 % – Україна, 21 % – не визначилися, 26 % – інша країна).

На запитання “Яку людину можна назвати справжнім громадянином?” більшість підлітків з ЕГ зазначили, що це люди, які передусім дбають не про

власні інтереси, а про інтереси народу, мають життєві принципи й не відступають від них під впливом різних обставин; це люди, які стараються втілювати в життя ідеї кращих представників українського народу (Т. Шевченко, Леся Українка, Б. Хмельницький). На відміну від підлітків, які входили до КГ, представники ЕГ не тільки називали імена, а й намагалися обґрунтувати свою позицію).

У результаті експериментальної роботи в підлітків почіткішали уявлення про майбутні сімейні ролі, тобто розуміння вимог до чоловіка й дружини, емоційно збагатилося ставлення до осіб протилежної статі, відповідальнішим стало виконання ролей сина (дочки), онука (онучки).

Поглибилось також усвідомлення підлітками необхідності підготовки до майбутньої професійної діяльності, виконання соціальної ролі трудівника. Це відобразилось насамперед у тому, що більш як 80 % дітей ЕГ в основному визначилися з майбутньою професійною сферою (у КГ таких дітей було 55 %). Школярі продемонстрували здатність аналізувати власні здібності, називали ширшу палітру якостей, що, на їхню думку, сприятимуть їм у майбутній трудовій діяльності.

Глибшими виявились мотиви вибору майбутньої професії, що полягають не лише в забезпеченні матеріального становища, а й у реалізації власних здібностей, принесенні користі народу, іншим людям.

Різноманітнішою й більш творчою стала змістова наповненість дозвілля старших підлітків. Хоча вільний час школярів обох груп зазвичай заповнюється спілкуванням з друзями, переглядом телепрограм, комп'ютерними іграми тощо, час на творчі види занять (читання художньої літератури, заняття в гуртках, зокрема драматичного напрямку, образотворча, художньо-прикладна творчість та ін.) в представників ЕГ суттєво зріс – до 35 % (у КГ він становив 21 %).

Позитивні зрушення виявлено у ставленні старших підлітків експериментальної групи до таких негативних звичок, як куріння, вживання алкоголю й наркотиків. Майже всі учасники ЕГ висловили негативне ставлення до вживання алкоголю (у КГ таких дітей теж більшість, але при цьому 31,2 % школярів ставляться до вживання алкоголю байдуже, натомість в

експериментальній групі таких лише 3,3 %). 92,5 % школярів ЕГ не схвалюють тютюнокуріння (7,5 % ставляться до нього байдуже). Це набагато краще, ніж у КГ, в якій байдуже ставляться до тютюнокуріння 30 % учнів, а 4,5 % і самі курять. Негативне ставлення до вживання наркотиків висловили всі учасники експерименту – як ЕГ, так і КГ.

Зазначимо також, що під впливом театральних ігрових методик соціально-компетентнісного спрямування суттєво підвищилася оцінка старшими підлітками експериментальної групи власного дозвілля. 74 % її учасників відповіли, що проведення власного дозвілля їм подобається, 21 % – що дозвілля подобається певною мірою (у контрольній групі власне дозвілля подобається 45 % підлітків, подобається певною мірою – 38%, не визначились зі ставленням до власного дозвілля 8% школярів, а 9% воно не подобається). Отже, можемо зробити висновок, що заповнення дозвілля різноманітними творчими заняттями, театральні ігровою діяльністю, іншими суспільно-корисними справами позитивно впливає на почуттєво-емоційний стан дітей.

Використовуючи методику “Я та інші”, спрямовану на визначення осіб, які є найбільш близькими для підлітків (є персонажами їхнього суб’єктивного соціального світу), з’ясовано, що для школярів обох груп ними є насамперед батьки, родичі, однолітки. Водночас у переліку таких персонажів, визначеному підлітками експериментальної групи, більший відсоток порівняно із контрольною становлять учителі, історичні й політичні діячі, письменники, що є свідченням глибшого усвідомлення учнями соціального простору і свого місця в ньому, необхідності руху до суспільних норм та ідеалів.

Спираючись на результати використання описаної методики, можна стверджувати, що під впливом педагогічно організованої театральної ігрової діяльності більш адекватна особистісна самооцінка сформувалася в 52 % учнів ЕГ (переважна більшість персонажів соціального суб’єктивного світу підлітків близька до їхнього “Я”), на відміну від КГ, де дітей із адекватною самооцінкою виявлено лише близько 32 %; чіткіше визначилось поле ідеалів школярів. Отримані дані вказують також на кращий розвиток соціальної перцепції

(соціального інтелекту) дітей ЕГ, адже, характеризуючи обраних персонажів, вони користуються словами, які глибше розкривають сутнісні ознаки людини – *серйозний, надійний, ініціативний, впевнений, переконливий* тощо, тоді як діти КГ вживають для оцінки персонажів слова, що відображають обмежений набір особистісних ознак – *добрий, поганий, розумний, дурний, класний*.

У результаті аналізу твору “Що для мене є найважливішим у житті?”, який писали учні ЕГ, було з’ясовано, що цінності особистого життя (батьки, родина, життя, здоров’я, друзі) займають провідне місце в їхньому ціннісному полі – 51 % (в учнів КГ – 62 %). Разом із тим більший відсоток у ціннісному полі учнів ЕГ порівняно з учнями КГ становлять моральні цінності – 9,5 % (у КГ – 6,5 %), художньо-естетичні – 9 % (у КГ – 3,2 %), суспільно-громадянські – 7,2 % (у КГ – 3,1 %).

Наведемо рядки з твору учениці 9-го класу, які підтверджують її серйозне, вдумливе, відповідальне ставлення до соціального життя: “Кожна людина живе по-своєму. Одні витрачають свої сили на пошуки багатства, женуться за розкошами й часто забувають, що найціннішим у житті є любов близьких, здоров’я рідних і цікава справа, корисна не лише для себе, а й для інших. На щастя, людей, які дбають не тільки про власне благополуччя, дуже багато і таких людей пам’ятають. На їхню честь називають вулиці, міста, моря і навіть зірки. В Україні дуже багато знаменитих, відомих у всьому світі людей – учених, політиків, лікарів, спортсменів. Це Леся Українка, Тарас Шевченко, брати Клички. Вони у своїй праці досягли успіху”.

Вивчення цінностей за методикою М. Рокича підтвердило, що цінності особистого життя (сім’я, здоров’я, друзі) є пріоритетними як для дітей ЕГ, так і КГ. Водночас такі цінності, як творчість, мистецтво в ієрархії цінностей підлітків ЕГ займають вищі позиції, ніж у підлітків з КГ.

За даними, отриманими за методикою Ш. Шварца, було виявлено, що найважливішими для підлітків ЕГ на рівні нормативних ідеалів є такі цінності, як “доброта” (4,84 бала), “безпека” (4,79 бала) та “досягнення” (4,51 бала) (у КГ на перших місцях цінності “безпека” та “конформність”). На рівні індивідуальних

пріоритетів досліджувані старші підлітки віддають перевагу таким цінностям, як “самостійність” (2,38 бала), “універсалізм” (2,31 бала) і “доброта” (2,28 бала). Найменшою цінністю для учнів обох груп є цінність “влада”. Привертає увагу вища значущість для учнів ЕГ цінності “світ краси – краси природи та мистецтва”, ніж для учнів КГ (на рівні нормативних ідеалів вона становить відповідно 4,2 бала і 3,7 бала).

Зауважимо, що учні ЕГ високо оцінили цінність “доброта” як на рівні нормативних ідеалів, так і індивідуальних пріоритетів, тобто школярі не тільки декларують пріоритетні цінності, а й керуються ними в життєвій практиці. Також можна стверджувати, що під впливом театральної-ігрової діяльності формується певний баланс між такими цінностями, як “самостійність”, “універсалізм”, “доброта”, “досягнення”, що свідчить про намагання учнів узгоджувати свою автономність, спрямованість на успіх з інтересами інших.

Робота старших підлітків над розв’язанням тестових завдань [258, с. 314–351; 455, с. 131], які дають змогу визначати ступінь розвиненості комунікативного компонента соціальної компетентності особистості, показала, що рівень конфліктності в учнів ЕГ нижчий, ніж в учнів КГ, вони виявляють більшу толерантність у розв’язанні конфліктів (відповідно 35 % і 12 %). Для учнів ЕГ характерний також вищий ступінь самооцінки та впевненості в собі у конфліктних ситуаціях порівняно з учнями КГ (відповідно 21 % і 6,2 %).

Вивчення поведінкових тактик старших підлітків засвідчило, що учні з ЕГ більш схильні до таких поведінкових тактик, як компроміс та співпраця (в учнів КГ найхарактернішими є тактики пристосування й уникнення). Можна зробити висновок, що учні ЕГ демонструють готовність до більш збалансованої міжособистісної взаємодії, здатність до групової роботи, яка передбачає насамперед спрямованість на співпрацю.

Використання соціометричної методики для визначення індексу соціометричного статусу дало змогу встановити, що в ЕГ показники позитивних ставлень учнів один до одного вищі, ніж у КГ. Якщо до середнього рівня позитивного соціометричного статусу можна віднести 53 % учнів ЕГ, то в КГ

цього рівня досягли 58 % школярів, високий рівень досягнуто 16 % учнів ЕГ (12% учнів КГ), рівень вище середнього характерний для 28 % школярів (у КГ – 21 %), водночас рівень низького соціометричного статусу властивий для 3 % учнів ЕГ (9 % КГ).

Зросла мовна культура дітей, які були залучені до різних форм і видів театральної творчості. Мовлення таких учнів стало лексично багатшим, чіткішим, менш засміченим словами-паразитами. Вони продемонстрували себе уважнішими слухачами, ніж учні, які не брали участі в педагогічно організованій театральній ігровій діяльності. Учні ЕГ почали звертати більше уваги на невербальне вираження як своєї особистості, так і інших людей, що зумовило підвищення їхнього соціального інтелекту (соціальної перцепції).

Педагоги-експерти, оцінюючи рівень сформованості соціальної компетентності старших підлітків ЕГ, вважають, що досягли дуже високого й високого рівня розвитку цієї інтегративної якості 47 % дітей (у КГ цей показник становить 32 %). На думку педагогів, низький рівень сформованості соціальної компетентності характерний для 3 % старших підлітків ЕГ (для 8 % контрольної групи).

На підставі результатів сукупності дослідницьких методів нами встановлено рівні сформованості соціальної компетентності старших підлітків, що були досягнуті завдяки запропонованій моделі організації театральній ігровій діяльності учнів під час формувального експерименту (табл. 5.3).

*Таблиця 5.3*

**Сформованість соціальної компетентності старших підлітків  
(результати формувального експерименту)**

Рівень	Контрольна група (N =60)		Експериментальна група (N = 60)			
	На початку експерименту 13–14 років, %	Наприкінці експерименту 14–15 років, %	Динаміка змін %	На початку експерименту 13–14 років, %	Наприкінці експерименту 14–15 років, %	Динаміка змін %
Соціально творчий	1,7	3,4	+1,7	1,7	5	+3,3
Соціально діалогічний	3,4	5	+1,6	3,4	8,4	+5
Соціально	26,5	30		28,3	41,6	



адаптаційний			+3,5			+13,3
Соціально аморфний	60	54,9	-5,1	58,2	41,6	-16,6
Соціально дезадаптаційний	8,4	6,7	-1,7	8,4	3,4	-5,0
			<b>p&lt;0,05</b>			<b>p&gt;0,05</b>

Як можна бачити з таблиці, для значного числа учнів ЕГ сформованість соціальної компетентності виявилась на соціально аморфному рівні (41,6 %). Разом із тим у цій групі, зокрема в порівнянні із КГ, більше число учнів досягло соціально адаптаційного, соціально діалогічного, соціально творчого (сумарно) рівнів (55,0 % проти 38,4%), зросла кількість дітей, яких ми відносимо до груп соціально діалогічного й соціально творчого рівнів соціальної компетентності. На рівні соціальної дезадаптації перебувають 3,4 % старших підлітків ЕГ, що майже в 2 рази менше, ніж у КГ. Розвиненість компонентів соціальної компетентності старших підлітків у абсолютному і відсотковому вираженні відображено в Додатку Ш.

Перевірка достовірності здобутих даних здійснювалася статистичними розрахунками за допомогою  $\chi^2$  – критерію (додаток Ч).

Діти, яких ми зарахували до груп соціально адаптаційного, соціально діалогічного й соціально творчого рівнів соціальної компетентності, беруть участь у громадській роботі, є лідерами в організації цікавих підліткових справ, розв'язанні учнівських проблем, цікавляться суспільно-громадськими процесами та беруть у них активну участь, уміють змістовно наповнити своє дозвілля. У міжособистісній взаємодії вони виявляють такі соціально-психологічні властивості своєї особистості, як асертивність, атракція, афіліація, що знаходить відображення у дружньому ставленні до ровесників, умінні працювати в групі, підтримці один одного тощо.

Можна констатувати, що проведена експериментальна робота підтвердила ефективність запропонованої нами моделі формування соціальної компетентності підлітків засобами театрального мистецтва.

### 5.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи з

## **формування соціальної компетентності учнів старшої школи засобами театрального мистецтва**

Визначення сформованості статусно-рольового компонента соціальної компетентності старшокласників здійснювалося насамперед за допомогою анкетування. На запитання про найважливіший обов'язок громадянина відповіді дала переважна більшість учнів ЕГ (в КГ це запитання викликало труднощі – значна частина дітей не змогла визначитися з відповіддю). Відчувають свою відповідальність за стан українського суспільства 73 % учнів ЕГ (у КГ – 27 %). Статус громадянина є пріоритетним за важливістю для 7 % школярів ЕГ (для 4 % школярів КГ), важливим поряд з іншими статусами (члена сім'ї, учня, працівника) для 58 % учнів ЕГ (відповідно для 36 % учнів КГ).

Відчуває гордість за країну, радість від того, що вони є громадянами України переважна більшість учнів як ЕГ, так і КГ (відповідно 98 % і 92 %).

Зацікавленість суспільним життям у школярів під впливом театрально-ігрової діяльності соціально-проблемного змісту є набагато вищою, ніж у дітей, які не залучені до неї. Наприклад, постійно цікавляться суспільними подіями, що відбуваються в Україні, та обговорюють їх із друзями, членами сім'ї 32 % учнів ЕГ (у КГ таких дітей 23 %), періодично стежать за процесами в суспільстві 53 % учнів ЕГ (у КГ 44 %). Таких учнів, які взагалі не цікавляться суспільним життям, в ЕГ не виявилось (в КГ – 14 %).

Симпатія до певної політичної сили у 35 % школярів ЕГ визначається насамперед програмою партії (у КГ у формуванні прихильності програма партії важлива для 24 % учнів), у 40 % – аналізом попередньої діяльності партії (у КГ за цим критерієм перевагу певній партії віддає 21 % учнів), у 10 % – добором команди (у КГ таких школярів 5 %). Учні цієї групи значно менше, ніж КГ, пояснюють свою прихильність до певної партії лідером та її обіцянками щодо покращання соціально-економічного становища країни.

Школярі ЕГ також більш усвідомлено називають функції політичних партій та громадських організацій, зазначаючи, що вони повинні згуртовувати суспільство, визначати основні напрями суспільного розвитку, тоді як учні КГ або

не можуть (не вміють) ці функції визначити, або стверджують, що такі об'єднання мають допомагати людям, здебільшого не конкретизуючи, як вони повинні це робити.

Членами політичних партій хочуть у майбутньому стати 15 % учнів ЕГ (3 % учнів КГ), членами громадських організацій – 76 % (35 % школярів КГ).

Також можна стверджувати, що підвищилася правова культура учнів ЕГ, усвідомлення ними того, що в сучасному суспільстві для ефективної власної життєдіяльності потрібно добре знати як свої обов'язки, так і свої права. Учні цієї групи відзначають необхідність підвищення вимог до себе як члена суспільства та відповідальності перед ним. Наприклад, на запитання “Хто, на Вашу думку, у вчиненні правопорушень людиною винен найбільш?”, школярі ЕГ найперше називають саму людину (школярі КГ в такій ситуації винуватять передусім державу).

Законослухняність як ознака сучасного українського громадянина підтримується більшістю учасників ЕГ. Так, 72 % з них вважають, що це має бути суспільною нормою (у КГ таких дітей 37 %). Натомість у КГ значна частина дітей (близько 25 %) дотримується думки, що законослухняні люди не здатні досягти в нашому суспільстві належного життєвого успіху, адже для цього потрібно мати здатність до нехтування законами (в ЕГ таких дітей лише 3 %).

Щодо готовності виконувати в майбутньому роль трудівника, треба відзначити, що учні ЕГ більш усвідомлено підходять до вибору своєї майбутньої професії, розуміють важливість вивчення власних здібностей та необхідності їх розвитку з метою підготовки до обраної професійної діяльності.

Школярі з ЕГ частіше, ніж школярі КГ, мотивують вибір своєї майбутньої професійної діяльності не лише матеріальним забезпеченням, а й задоволенням професійною діяльністю, можливістю реалізувати свої здібності та життєві цілі, досягненням працею поваги з боку інших. При виборі майбутньої професії вони частіше, ніж учні КГ, визнають важливість звернення за порадою не тільки до батьків, а й до вчителів та психологів.

Сімейно-рольовий аспект соціальної компетентності старшокласників

визначався за ступенем виконання ролі сина (дочки), ставленням до осіб протилежної статі, готовністю до виконання в майбутньому ролі члена подружжя. Слід зауважити, що учні як ЕГ, так і КГ вказують, що у їхньому житті є досить авторитетною роль батьків, до них вони виявляють вдячність і любов. Проте в ЕГ учні краще обізнані з батьківськими інтересами, захопленнями, турботами, висловлюють думки про необхідність їхньої підтримки батьків. Також школярі демонструють здатність до кращого розуміння осіб протилежної статі, усвідомлення особливостей чоловіків та жінок та обов'язковості врахування їх під час міжособистісної взаємодії, що є належним підґрунтям для налагодження повноцінних сімейних взаємин.

Стосовно підготовки до майбутнього подружнього життя, визначення ідеалу майбутньої дружини (майбутнього чоловіка), наголосимо, що ставлення до цього у школярів ЕГ також є більш відповідальним, ніж у їхніх однолітків із КГ. Вони здебільшого є прихильниками егалітарних взаємин у майбутній сім'ї (відповідно 82 % і 53 % учнів в ЕГ та КГ).

Можна констатувати відмінності в сприйнятті ролі батька і матері учнями ЕГ та КГ. Батько, як вважають 56 % старшокласників з ЕГ, насамперед має бути відповідальним та рішучим (у КГ такої думки дотримується 32 % школярів). В ЕГ вищий показник прихильності батьківської емоційності та ніжності – 17 % (у КГ цю рису батька підтримує 6% учнів). Мати, на думку школярів як ЕГ, так і КГ, має бути передусім доброю, ласкавою. Водночас, 41 % учнів ЕГ вказують, що мати повинна бути інтелектуальною (у КГ – 29 %). Отже, стосовно сфери сімейних взаємин школярі ЕГ виявляють більшу прихильність до гендерної рівності, тоді як у КГ відчувається надання переваги традиційним сімейним взаєминам.

Культурно-дозвіллевий аспект соціальної компетентності учнів ЕГ характеризується значно нижчою наповненістю, ніж в учнів КГ, пасивно-споглядальних форм (перегляд передач телебачення, прослуховування музики та ін.). Наприклад, частка таких видів діяльності у їхньому дозвіллі становить 35 % (відповідно у КГ – 68 %). Школярі ЕГ мають глибші знання про культуру рідного народу, можуть аргументовано переконувати інших у її інтелектуально-духовній

спроможності та оригінальності. Досить високий відсоток учнів хотів би брати участь у розвитку національної культури – 73 % (у КГ таких дітей 32 %).

В ЕГ учні демонструють більш виражене негативне ставлення до таких суспільно та особистісно шкідливих практик, як вживання алкоголю, наркотиків, куріння. Якщо в КГ мають певний досвід вживання алкоголю 21 % учнів, то в ЕГ – 5 % (з уточненням – “іноді”). Курять тією чи іншою мірою 27 % учнів КГ (в ЕГ таких дітей близько 9 %).

Дозвілля учнів ЕГ характеризується більшою насиченістю суспільно-творчими видами занять, ніж учнів КГ. Вони пишуть сценарії до свят, що відбуваються в школі (класі), беруть участь у громадській діяльності, зокрема театрі громадо-гармонізаційного спрямування, різноманітній гуртковій роботі. Отже, дозвілля учнів ЕГ є істотно духовно та творчо наповненим, впливаючи на становлення їхньої належної статусності, сприяючи формуванню позитивного психологічного та соціального самопочуття.

Рівень рольової гнучкості і чутливості в учнів ЕГ визначено на рівні 69 % (у КГ – на рівні 38 %), а рівень рольової глибини та здатності до рольових переживань – на рівні 74 % (у КГ – на рівні 41 %).

На основі проведеного аналізу можна зробити висновок, що під впливом соціально-виховної роботи, яка ґрунтувалася на організації різних форм та видів театральної діяльності старшокласників, сформованість статусно-рольового компонента соціальної компетентності учнів ЕГ є значно вищою, ніж учнів КГ.

Коротко схарактеризуємо сформованість ціннісно-диспозиційного компонента соціальної компетентності старшокласників. Застосування методики М. Рокича дало можливість з'ясувати, що провідними цінностями як в ЕГ, так і в КГ є цінності здоров'я, наявності хороших та вірних друзів, щасливого сімейного життя. Проте вище місце в ієрархії цінностей школярів ЕГ порівняно з КГ займають цінності суспільного визнання, свободи, щастя інших, творчості, краси природи та мистецтва. Зазначені цінності отримали вищі бали в учнів ЕГ: цінність творчості – 2,23 бала (у КГ – 1,81 бала), краса природи та мистецтва – 2,15 бала (у

КГ – 1,56 бала). При оцінюванні термінальних цінностей учні ЕГ поставили на вищі місця, порівняно з учнями КГ, такі цінності, як чесність (3,41 бала в ЕГ та 3,11 бала в КГ), сміливість в обстоюванні своєї думки, поглядів (відповідно 3,24 та 2,89 бала), відповідальність (3,21 та 2,98 бала), чуйність (2,41 та 1,95 бала).

Методика Ш. Шварца дала можливість встановити, що в учнів експериментальної групи більш збалансованими виявилися цінності досягнення, самостійності у зіставленні із цінностями конформності та традицій. Хоча цінності конформності та традицій і займають в ієрархії цінностей учнів ЕГ найнижчі місця, як і в учнів КГ, проте їх вираження в балах не є таким різуче відмінним від провідних цінностей, як це властиво для учнів КГ. Наприклад, цінність досягнення на рівні індивідуальних пріоритетів становить 2,64 бала в учнів ЕГ (2,61 бала в учнів КГ), а цінність конформності – 1,56 бала в учнів ЕГ (1,26 бала в учнів КГ).

Ціннісні орієнтації старшокласників досліджувалися також шляхом використання ряду тестів. В ЕГ, при розгляді ситуації ймовірного отримання мільйона гривень, виявилось більше учнів, ніж у КГ, які б роздали ці кошти родичам та друзям (відповідно 34 % і 9 %). “Укази Президента” учнів ЕГ характеризуються більшою конкретикою, вони стосуються створення для громадян, передусім молодих, робочих місць, державного сприяння молодіжному кредитуванню та інше (у КГ “Укази Президента” носять здебільшого загальний характер – “покращання життя для всіх”).

Відмінним є ставлення учнів ЕГ та КГ до таких явищ, як “зайняти посаду, де можна брати великі хабарі”, “працювати за великі гроші, але в “сумнівній фірмі”, “відкрити власну справу і не платити податки”, “одружитися (вийти заміж) задля багатства”. Якщо в КГ до таких явищ ставляться байдуже близько однієї третини учнів, то в ЕГ – менше ніж 5 %.

Аналіз учнівських творів дав можливість з’ясувати, що цінності особистого життя займають провідні місця як в ЕГ, так і КГ, проте їх частка серед всіх інших цінностей менша в ЕГ, ніж у КГ. Натомість більший відсоток в ЕГ (порівняно із КГ) отримали моральні цінності (8,9 % в ЕГ проти 7,6 % в КГ), суспільні

(патріотизм, рідна мова, Батьківщина тощо) (відповідно 9,1 % та 5,2 %), особистісного зростання (наполегливість, цілеспрямованість, визначення смислу власного життя та ін.) (відповідно 5 % та 2,3 %).

Наведемо приклад уривка із твору, написаного учнем Михайлом (входив в ЕГ): “Мир – найкраща із можливих цінностей для всього людства, тому що життя в злагоді забезпечує майбутнє нам і нашим нащадкам. Дуже ціную такі цінності, як доброта, вірність, милосердя, адже вони роблять наш світ кращим, відкритим для гарних вчинків”.

Персонажами суб’єктивного соціального світу в учнів як ЕГ, так і КГ, що визначались за методикою “Я та інші”, є насамперед батьки та родичі, ровесники. Водночас у суб’єктивному світі учнів ЕГ, порівняно із КГ, більшою є частка вчителів (10,5 % проти 8,7 %) та історичних і політичних діячів, письменників (8,2 % проти 5,9 %).

Визначена за вказаним тестом самооцінка в більшій частині досліджуваних ЕГ (69 % учнів) є адекватною (середньою), завищеною – у 22 %, заниженою – у 9 % дітей. У КГ отримані такі дані щодо самооцінки: завищена – у 40 % учнів, занижена – у 31 %, а більш-менш адекватна – у 29 % школярів.

Ціннісно-диспозиційний світ старшокласників ЕГ виглядає більш збалансованим, ніж учнів КГ, характеризується відчутнішим просоціальним вектором, що є основою для налагодження гармонійних міжособистісних взаємин школярів, спрямовуючи їх на удосконалення соціального середовища, де здійснюється їхнє соціальне буття.

Використання соціометричної методики дає підставу говорити про вищу згуртованість і товариську учнів ЕГ. Якщо до високого рівня соціометричного статусу було віднесено 15 % учнів ЕГ, то в КГ таких виявилось 10 %. Середній рівень характерний для 50 % школярів ЕГ (56 % – КГ), рівень вище середнього властивий для 32 % учнів ЕГ (27 % – КГ), низький рівень – для 3 % ЕГ (7 % – КГ).

Розвиненість комунікативного компонента соціальної компетентності у школярів ЕГ відчутно вища, ніж у школярів КГ (визначалась, насамперед, за допомогою низки тестів). За результатами дослідження майже 32 % учнів ЕГ

виявилися з низьким рівнем конфліктності (у КГ за цим показником 11 % школярів) і налаштованих більшою мірою на співпрацю та взаєморозуміння. Високий рівень впевненості у критичних ситуаціях встановлено в 54 % учнів ЕГ (у 8,2 % учнів контрольної), середній – у 25 % дітей (у 51 % в КГ). За тестом “Вміння слухати” визначено, що середній показник цієї особистісної здатності дорівнює 76 балам в учнів ЕГ (68 балам в учнів КГ).

Позначилися відмінності в соціально перцептивних уміннях учнів ЕГ та КГ. Школярі ЕГ за мімікою, жестами, поглядом, одягом вмють краще визначати рід занять людини, риси її характеру, її емоційну спрямованість у взаємодії з партнером, правильно встановлювати вид темпераменту як власного, так і інших людей, на основі чого вибудовувати свою лінію поведінки у міжособистісній взаємодії. Слід зауважити, що досить істотно покращилася мовна культура старшокласників ЕГ, розширився їхній лексичний запас, зросла чіткість мовлення та збагатилась його інтонаційна забарвленість.

Значно розвинулися такі соціально-психологічні властивості, як афіліація, атракція, емпатія, знайшовши відображення у належній взаємопідтримці старшокласників один одного, належній чуйності, здатності до співпереживання, спрямованості на групове вирішення справ тощо.

Підвищилась асертивність (впевненість) старшокласників ЕГ, виробилися навички самопрезентації, зміцніли переконання учнів у їх необхідності для успішної самореалізації в сучасному соціумі.

Педагоги-експерти, запрошені до встановлення оцінки стану сформованості соціальної компетентності старшокласників, вказали, що, на їхню думку, дуже високий та високий рівень сформованості цієї інтегративної властивості характерний для приблизно 70% учнів ЕГ (для 45% учнів КГ), а низький – для 3% школярів ЕГ (для 9% КГ).

На підставі висвітлених даних, отриманих за результатами методів дослідження, визначаємо стан сформованості соціальної компетентності учнів старшої школи (табл. 5.4). Розвиненість компонентів соціальної компетентності старшокласників у абсолютному і відсотковому вираженнях відображено в



Додатку Ш.

За даними табл. 5.4 констатуємо, що число учнів, які досягли стану належних рівнів соціальної компетентності (соціально адаптаційного, соціально діалогічного, творчого), істотно вище в ЕГ, ніж у КГ (відповідно 74,2% і 42,4%). При цьому школярів з ознаками соціальної дезадаптації в ЕГ в 2 рази менше, ніж у КГ.

Перевірка достовірності здобутих даних здійснювалася статистичними розрахунками за допомогою  $\chi^2$  – критерію (додаток Ч).

Таблиця 5.4

**Сформованість соціальної компетентності старшокласників  
(результати формувального експерименту)**

Рівень	Контрольна група (N =59)			Експериментальна група (N = 58)		
	На початку експерименту 14–15 років, %	Наприкінці експерименту 16–17 років, %	Динаміка змін %	На початку експерименту 14–15 років, %	Наприкінці експерименту 16–17 років, %	Динаміка змін %
Соціально творчий	1,7	3,4	+1,7	1,74	7	+5,26
Соціально діалогічний	5,1	6,8	+1,7	5,2	12,1	+6,9
Соціально адаптаційний	28,8	32,2	+3,4	29,2	55,1	+25,9
Соціально аморфний	57,5	50,8	-6,7	56,8	22,4	-34,4
Соціально дезадаптаційний	6,8	6,8	0	7,0	3,4	-3,6
Вірогідність змін			<b>p&lt;0,05</b>			<b>p&gt;0,05</b>

Порівняння сформованості соціальної компетентності старшокласників за гендерною ознакою виявило, що хлопці переважають деякою мірою дівчат у розвиненості статусно-рольового компонента, а дівчата хлопців – у розвиненості комунікативного. Належність хлопців і дівчат до груп соціально та педагогічно бажаних рівнів сформованості соціальної компетентності (разом соціально адаптаційного, соціально діалогічного, соціально творчого) є приблизно однаковою за кількісним складом. Водночас більше дівчат перебуває на соціально адаптаційному рівні, в той час як соціально діалогічного та соціально творчого

рівнів досягло більше хлопців. На соціально дезадаптаційному рівні перебуває більший відсоток хлопців, ніж дівчат, у той час, як до групи соціально аморфного рівня належить більше дівчат, ніж хлопців (додаток III, с. 540).

Учні соціально адаптаційного, соціально діалогічного та соціально творчого рівнів соціальної компетентності є соціально активними, об'єктом їхньої турботи виступають як власні проблеми, так і інтереси колективу, суспільства загалом. Учні вміють орієнтуватися у сучасному соціальному просторі, розуміють його складність, багатозначність та вдумливо, відповідально підходять до визначення свого місця в сучасному соціумі. Для них актуальними є соціальні ролі не лише сина (дочки), друга (подруги), учня (учениці), а й громадянина, трудівника, творця у сфері дозвілля. Ті школярі, які віднесені до груп соціально творчого та соціально діалогічного рівнів соціальної компетентності, часто стають ініціаторами суспільно-корисних справ, уміють згуртувати групу, повести її за собою.

Ціннісне поле дітей цієї групи є відображенням певного балансу між просоціальними цінностями та цінностями особистого життя.

Для комунікативної сторони соціальної компетентності вказаної групи старшокласників характерними є навички неконфліктного, толерантного спілкування з іншими, вміння адекватно оцінювати людей, на основі чого вибудовувати належні міжособистісні взаємини та групову роботу. Мова школярів лексично багата, образна, з використанням епітетів, фразеологізмів. Вони здатні переконувати інших, виступати перед публікою.

Отримані результати дають підставу вважати, що організація театральної ігрової діяльності старшокласників за запропонованою моделлю є доказом достатньої ефективності цього засобу в соціально-виховній роботі з формування соціальної компетентності учнів старшої школи.

### **Висновки до п'ятого розділу**

Експериментальна робота, що ґрунтувалася на розробленій нами моделі формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи засобами

театрального мистецтва, спрямовувалась на розвиток трьох компонентів соціальної компетентності особистості – статусно-рольового, ціннісно-диспозиційного та комунікативного, що знаходили відображення у відповідних знаннях, емоціях, навичках, учинках школярів.

Шляхом театральної гри, залучаючись до різних форм позанавчальної та навчальної діяльності, учні краще усвідомлювали складність, неоднозначність соціального світу, розширювали знання про нього й набували умінь та навичок ефективної соціальної дії. Педагогічний акцент робився на таких провідних соціальних ролях сучасної особистості, як громадянин, трудівник (учень), член сім'ї, культурний споживача і творець у сфері дозвілля.

Вагома роль відводилася формуванню в учнів навичок змістовного й здорового дозвілля, профілактиці відхилень у соціальній поведінці школярів. Обов'язковими елементами підготовки й показу профілактичних спектаклів були бесіди, дискусії, виготовлення плакатів, малюнків.

У ході підготовки театральних постановок наголошувалося на необхідності засвоювати соціальні цінності та створювати власну ціннісну систему, що була б опорою в житті, орієнтувала в складному, багатогранному соціальному середовищі, підводила до узгодження власних інтересів з інтересами соціуму.

Комунікативний компонент соціальної компетентності школярів формувався шляхом розширення мовного запасу дітей, організації емоційно збагаченої групової взаємодії, що здатна упереджувати конфліктні ситуації та розв'язувати їх, роботою над мовленнєвою культурою, розвитком соціального інтелекту тощо.

Результати проведеної експериментальної роботи свідчать про ефективність запропонованої методики формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи засобами театрального мистецтва. Так, 55,0% старших підлітків, які входили до ЕГ, досягли соціально адаптаційного, соціально діалогічного та соціально творчого рівнів сформованості соціальної компетентності (в КГ таких учнів 38,4%). Число старшокласників, які досягли зазначених вище рівнів сформованості соціальної компетентності, є значно більшим в ЕГ, ніж у КГ

(відповідно 74,2% і 42,4%). Водночас старшокласників з ознаками соціальної дезадаптації в ЕГ у 2 рази менше, ніж у КГ.

Результати експериментальної роботи свідчать, що запропонована модель формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи шляхом організації їхньої театральної-ігрової діяльності є доволі результативною. Матеріали 5-го розділу відображені в публікаціях за № 421, 514, 531, 536.

## ВИСНОВКИ

У дисертації проаналізовано проблему формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи та обґрунтовано доцільність застосування в соціально-виховній практиці засобів театрального мистецтва. Результати дослідження засвідчили досягнення мети і дали підставу для таких висновків:

1. На основі аналізу наукових підходів до з'ясування змісту соціальної компетентності, її ролі в гармонізації й удосконаленні соціуму уточнено поняття *соціальної компетентності* як цілісне інтегративне особистісне утворення, сукупність соціальних знань, умінь, цінностей, досвіду, що забезпечують гармонійну взаємодію людини і суспільства (насамперед шляхом засвоєння провідних соціальних ролей, ефективного розв'язання соціально-проблемних ситуацій), самореалізацію та соціальну творчість, відображаючи якісний ступінь соціалізованості індивіда.

Соціальну компетентність розглянуто як суму та взаємозумовленість компонентів – статусно-рольового, ціннісно-диспозиційного, комунікативного; визначено роль кожного з компонентів для успішного соціального розвитку особистості.

З'ясовано, що статусно-рольовий компонент відображає рівень здатності особистості орієнтуватися в соціальному просторі та визначати в ньому власне місце, інтерналізувати важливі соціальні ролі, прагнути до утвердження в соціумі шляхом досягнення бажаних статусів тощо. Виявлено аналогію соціальної ролі та

ролі театральної, сценічного спектаклю та спектаклю соціального, що дає змогу здійснювати педагогічну підготовку до реалізації соціально-рольової поведінки школярів у реальному соціумі шляхом її театрального програвання в умовному просторі театрального дійства.

Розкрито, що ціннісно-диспозиційний компонент є виявом розвитку цінностей, потреб, життєвих цілей, стратегій особистості, які сприяють гармонізації її із соціумом, зокрема, таких загальнолюдських цінностей, як добро, справедливість, краса, свобода, та власне соціальних цінностей – колективізму, солідарності, соціальної статусності та інших. Соціальна компетентність знаходить відображення також у життєвих цілях особистості (соціальна безпека, соціальне благополуччя, соціальний успіх, соціальна творчість) та життєвих стратегіях (просоціальна спрямованість, активність, самостійність).

Схарактеризовано комунікативний компонент соціальної компетентності, який відображає здатність особистості реалізувати інтерналізовані соціальні ролі та інтеріоризовані соціальні цінності шляхом взаємодії, насамперед, у малій групі. До комунікативного компоненту належать: соціальний інтелект, мовленнєва культура, (уміння адекватно сприймати партнерів по взаємодії та передбачати їхні поведінкові реакції), спроможність до якісної групової роботи, спрямованість на дружні взаємини тощо.

Соціальна детермінованість формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи зумовлена: ускладненням соціальних відносин, що потребує від школярів знань, вмінь, навичок, набуття досвіду для належної життєдіяльності; зростанням соціальних ризиків, вимагаючи від учнів оволодіння конструктивними способами запобігання їм; необхідністю засвоєння соціальних ролей підлітками і старшокласниками як умови успішного розвитку соціуму й окремої особистості. З'ясовано, що в сучасних умовах українського суспільства надзвичайно важливою є інтерналізація учнями основної і старшої школи таких соціальних ролей, як роль громадянина, трудівника (учня), сім'янина, культурного споживача та творця у дозвіллевій сфері. Передусім виокремлено соціальну роль культурного споживача і творця у сфері дозвілля, що може певною

мірою нівелювати негативний вплив на дітей та молодь споживацької ідеології, яка дедалі ширше захоплює суспільний простір.

Виховними детермінантами формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи визначено: дотримання принципів сучасного виховання; опертя на потенціал загальноосвітньої школи як провідної соціально-виховної інституції; врахування вікових соціально-психологічних особливостей підлітків і старшокласників; наближення школярів до реалій життя, залучення їх до осмислення особистісно та соціально значущих проблем шляхом організації групової роботи на засадах діалогічності, суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Акцентовано увагу на тому, що соціально-компетентнісного розвитку потребують насамперед учні, які мають проблеми соціального становлення, відчують напруження у взаємодії із соціальним середовищем, що зумовлює пошук нетравматичних способів соціально-виховного впливу на них. Потенціалом для реалізації таких цілей володіє система педагогічної роботи, яка ґрунтується на залученні до навчально-виховного процесу засобів театрального мистецтва.

2. Розкрито потенціал театрального мистецтва у формуванні соціальної компетентності учнів основної і старшої школи. Аналіз праць із мистецтвознавства, театрознавства, театральної педагогіки, соціології, психології дав підставу стверджувати, що театральне мистецтво, завдяки здатності до естетизації буття особистості, відіграє вагомую соціальну роль, реалізуючи пізнавальну, комунікативну, ціннісно-орієнтаційну, соціально гармонізаційну, терапевтичну та інші функції, що і зумовлює необхідність його використання в соціально-виховній діяльності. Важливість активізації потенціалу театрального мистецтва підтверджується також зрислою тенденцією театралізації соціуму, проникненням театральних тактик, засобів у різноманітні сфери сучасного суспільного життя.

Виокремлено науково-педагогічні ідеї, що є важливими у процесі формування соціальної компетентності школярів засобами театрального мистецтва: доцільність залучення до театральної діяльності якомога більшого числа дітей, активнішого використання театралізації у процесі навчальної та

позаурочної діяльності школярів; вирішення засобом театральної самодіяльної творчості як естетичних, так і соціально-культурних завдань; обов'язкового врахування психології дитячої театральної гри, що не допускає прямого перенесення методів професійного театру на самодіяльний шкільний тощо.

З'ясовано естетико-педагогічні інструменти театального мистецтва у формуванні соціальної компетентності учнів основної і старшої школи: театральна гра, завдяки якій відбувається засвоєння різноманітних соціальних ролей, багатогранне удосконалення особистості; театральна група (колектив) як педагогічно створене соціальне середовище, модель соціально сприятливого соціуму; драматичний складник театральних дійств (за умови належної якості та змістовності); організаційно-методична система підготовки театральних постановок; комплекс різних видів мистецтва, що використовуються в театральних спектаклях, посилюючи емоційно-почуттєве сприйняття учнями соціальної реальності. Виявлено механізми становлення соціально компетентної особистості (наслідування, ідентифікація, рефлексія, інтеріоризація, екстеріоризація тощо), які посилюють свою дію у театральній творчості школярів.

Виходячи з осмислення нинішньої соціальної ситуації як такої, що породжує немало ризиків та небезпек і призводить при цьому до різноманітних соціально-психологічних відхилень у підлітків і старшокласників, розкрито соціально-терапевтичні та профілактико-корекційні можливості театального мистецтва. Визначено канали соціально-терапевтичного впливу театального мистецтва на особистість: катарсичний, рольовий, творчий, аналітико-проектувальний, практико-перевірний, емоційно-почуттєвий, комунікативно-груповий. Педагогічне осмислення дієвості означених каналів сприяє більш активному використанню театральних засобів з метою профілактики та подолання соціальної дезадаптації учнів, яка виявляється в різних видах девіантної поведінки.

3. Визначено діагностувальну процедуру для вимірювання сформованості соціальної компетентності учнів основної і старшої школи – встановлено критерії та показники: *когнітивний* (обізнаність про найбільш значущі соціальні статуси та

соціальні ролі сучасного суспільства, про провідні соціальні цінності, усвідомлення культури мовлення як основи повноцінного соціального спілкування тощо); *емоційний* (переживання конкретних соціальних ролей сучасного суспільства, загально визнаних цінностей, емоційна стійкість у груповій взаємодії та ін.); *діяльнісний* (здатність до повноцінної соціальної взаємодії на основі врахування специфіки власних соціальних ролей і ролей тих людей, з якими відбувається спілкування, соціальна активність у реалізації цінностей, практична мовна культура, розвиненість соціального інтелекту, здатність до групової роботи на діалогічній основі та ін.); *рефлексивний* (здатність до оцінювання своїх дій, вчинків, спрямованість на самопізнання); схарактеризовано методи вимірювання сформованості досліджуваної якості за кожним критерієм.

На основі врахування глибини, обсягу розвиненості означених показників встановлено рівні сформованості соціальної компетентності учнів основної і старшої школи: соціально творчий, соціально діалогічний, соціально адаптаційний, соціально аморфний, соціально дезадаптаційний.

На підставі аналізу й узагальнення зібраного під час констатувального етапу експерименту фактологічного матеріалу встановлено, що сформованість соціальної компетентності підлітків і старшокласників передусім презентується соціально аморфним рівнем (64,0 % підлітків і 56,1 % старшокласників), для якого характерні низький ступінь орієнтації учнів у соціальному довіллі, недостатньо розвинена мотивація до суспільно-громадської діяльності, посередня розвиненість комунікативних умінь і навичок.

Певна частина учнів має найнижчий рівень сформованості соціальної компетентності – соціально дезадаптаційний (6,4 % підлітків, 7,1 % старшокласників), що виявляється у схильності школярів до девіантних форм поведінки.

Лише третина учнів досягла соціально адаптаційного, соціально діалогічного, соціально творчого рівнів (29,6 % підлітків та 36,8 % старшокласників). Школярі цієї групи соціально активні, беруть участь у



громадській роботі школи, класу, уміють вирішувати конфлікти та запобігати їм, мають різнобічні інтереси тощо.

Результати констатувального етапу засвідчили недостатню сформованість соціальної компетентності учнів основної і старшої школи, зумовлюючи необхідність посилення соціально-педагогічної і виховної роботи з метою допомоги підліткам і старшокласникам у досягненні ними соціальної компетентності, зокрема шляхом організації театральної-ігрової діяльності школярів.

Беручи до уваги високу спроможність театального мистецтва щодо формування соціальної компетентності, проаналізовано стан використання його в сучасній українській школі та виявлено несистемність і вузькість залучення школярів до театральної-ігрової діяльності.

4. Запропоновано модель формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи засобами театального мистецтва, яка містить три складники: теоретичний, організаційно-методичний, діагностичний. *Теоретичний* складник охоплює мету процесу формування соціальної компетентності учнів, його концептуальні засади, які розкриваються у компонентах соціальної компетентності (статусно-рольовому, ціннісно-диспозиційному і комунікативному), естетико-педагогічних інструментах, соціально-педагогічних та психологічних і соціально-психологічних механізмах, соціально-терапевтичних можливостях театального мистецтва. До *організаційно-методичного* складника віднесено соціально-педагогічні умови, форми, методи організації театральної-ігрової діяльності школярів, різновиди театральної-педагогічної роботи з підлітками і старшокласниками, підготовку фахівців до використання потенціалу театального мистецтва у соціально-виховній практиці. *Діагностичний* складник містить критерії, показники вимірювання сформованості соціальної компетентності, встановлення її рівнів (соціально творчого, соціально діалогічного, соціально адаптаційного, соціально аморфного, соціально дезадаптаційного), методи дослідження.

Обґрунтовано соціально-педагогічні умови ефективного формування

соціальної компетентності школярів засобами театрального мистецтва в загальноосвітній школі: а) підвищення рівня театрально-педагогічної культури колективу школи; б) технологізація процесу використання театрального мистецтва у шкільній практиці, насамперед шляхом розроблення і втілення театрально-педагогічних проєктів; в) співпраця загальноосвітньої школи з іншими інститутами соціального виховання, громадою в організації театрально-ігрової діяльності школярів, зокрема з використанням ідей громадсько активної школи; г) поєднання театрального мистецтва і методів психотерапії у процесі соціального розвитку школярів.

5. Розроблено змістово-методичне забезпечення процесу формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи засобами театрального мистецтва, що передбачає: застосування сукупності методів (загальнопедагогічних, театрально-педагогічних, організаційно-театральних); вибір доцільних форм театрально-ігрової діяльності учнів; наповнення їх належним змістом, що зумовлює вимоги до репертуарних творів (доступність для розуміння дітей; цікавий, захопливий сюжет; орієнтація школярів на зразки соціальної поведінки); розкриття різновидів театрально-педагогічної роботи та з'ясування шляхів підвищення театрально-педагогічної культури фахівців.

Висвітлено різновиди театрально-педагогічної роботи з формування соціальної компетентності підлітків і старшокласників:

- організація театрально-ігрової діяльності учнів шляхом підготовки спектаклів за драматичними творами, літературними композиціями, проведення вечорів, свят з театральними компонентами тощо, під час яких педагоги акцентують увагу школярів-акторів на соціальних, соціально-психологічних аспектах (поряд із культурно-естетичними);

- функціонування шкільного соціально-центрованого театру, що звертається до проблем суспільства, соціально-групових питань, які є безпосередньо дотичними до інтересів школярів, дають їм матеріал для роздумів про стан соціуму та власне місце в ньому, про життєві цілі, тактики. Обґрунтовано два основні види шкільного театру: а) інтерактивний театр, який

ґрунтується на діалозі акторів-школярів з глядачами-учнями, що відбувається здебільшого після театрального дійства, та відображений у двох підвидах – соціально-просвітницькому та соціально-імпровізаційному; б) учнівський театр громадо-гармонізаційної спрямованості як певна модель соціальної практики школярів, розвитку їхньої ініціативності та соціальної творчості, місце для самореалізації та самоствердження;

– використання театрально-ігрових методів та прийомів у процесі вивчення навчальних дисциплін, що сприяє поглибленню компетентнісної спрямованості навчальних предметів, утворює ідеї недирективного, суб'єкт-суб'єктного спілкування педагогів і учнів, дає можливість дітям засвоювати та перевіряти ефективність різних форм соціальної взаємодії, розвивати навички толерантної, неконфліктної співпраці під час вирішення різноманітних проблем;

– залучення до театрально-ігрової діяльності школярів, які перебувають на різних стадіях дезадаптації, як спосіб сприяння їм у встановленні здорових відносин із соціальним середовищем та в руйнуванні сформованих комплексів і стереотипів, у навчанні нових способів взаємодії з оточенням.

З метою забезпечення належної театрально-педагогічної підготовки спеціалістів розроблено програму спецкурсу “Театральне мистецтво як засіб соціалізації особистості” і здійснено її апробацію у процесі підготовки майбутніх працівників соціально-виховної сфери. Запропоновано введення занять з підвищення театрально-педагогічної культури фахівців у закладах післядипломної освіти педагогічних кадрів та організацію семінарів відповідного спрямування районними (міськими) відділами освіти.

6. Експериментальна робота, що ґрунтувалась на запропонованій моделі формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи засобами театрального мистецтва, спрямовувалася на розширення інформування школярів про багатогранність соціального життя, розвиток їхніх умінь ефективно реалізовувати себе в ньому, уникати соціальних ризиків, прагнути до гармонійної взаємодії з іншими тощо.

Результати проведеної експериментальної роботи засвідчили ефективність

запропонованої моделі. 50,8 % молодших підлітків з ЕГ володіють соціально адаптаційним, соціально діалогічним та соціально творчим рівнями (разом) соціальної компетентності (у КГ цей показник становить 35,0 %). 55,0 % старших підлітків, які входили до ЕГ, досягли соціально адаптаційного, соціально діалогічного та соціально творчого рівнів (у контрольній групі таких учнів 38,4 %). Число старшокласників, які досягли зазначених рівнів соціальної компетентності, є суттєво більшим в ЕГ, ніж у КГ (відповідно 74,2 % і 42,4 %). Водночас старшокласників соціально дезадаптаційного рівня в ЕГ у 2 рази менше, ніж у КГ.

Учні, які належать до соціально бажаних рівнів соціальної компетентності (соціально адаптаційний, соціально діалогічний, соціально творчий), беруть участь у громадській роботі, є лідерами в організації цікавих підлітково-молодіжних справ, розв'язанні учнівських проблем, цікавляться суспільно-громадськими процесами та беруть у них активну участь, уміють змістовно наповнити своє дозвілля. Ціннісне поле школярів цієї категорії є відображенням певного балансу між просоціальними цінностями й цінностями особистого життя. Для комунікативної сторони соціальної компетентності підлітків і старшокласників характерними є навички неконфліктного, толерантного спілкування з іншими, вміння давати адекватну оцінку людям, на основі чого вибудовувати належні міжособистісні стосунки та групову роботу. Мовлення школярів зазначених вище рівнів лексично багате, образне. Учні здатні переконувати інших, виступати перед публікою.

Дисертація не вичерпує всіх теоретичних і практичних обґрунтувань проблеми формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи засобами театрального мистецтва. Подальші наукові пошуки можуть бути спрямовані на поглиблене висвітлення формування різних аспектів соціальної компетентності учнів основної і старшої школи засобами театрального мистецтва, застосування театральних методик з метою формування соціальної компетентності у процесі викладання окремих навчальних предметів, використання професійного театрального мистецтва для формування соціальної

компетентності школярів. Більш ґрунтовного дослідження потребує розкриття соціально-терапевтичного потенціалу театрального мистецтва для запобігання соціальній дезадаптації учнів.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аббасова Н. Т. Игра как театральная социальная деятельность / Н. Т. Аббасова // *Studia culturae*. Альманах кафедры философии культуры и культурологии и Центра изучения культуры филос. ф-та С.-Петербур. гос. ун-та. Вып. 2. – Санкт-Петербург : С.-Петербур. филос. общество, 2002. – С. 208–212.
2. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка / В. Ц. Абрамян. – Київ : Лібра, 1996. – 224 с.
3. Агаркова О. “Ми проти насилля” – вистава мандрівного дитячого театру [Електронний ресурс] / Оксана Агаркова. – Режим доступу : <http://osvita.khpg.org/index.php?id=1210859319>, вільний. – Назва з екрану. – [Дата звернення : 25.07.2016].
4. Адорно Т. Теорія естетики / Теодор Адорно ; пер. з нім. Петро Тарашук. – Київ : Вид-во Соломії Павличко “Основи”, 2002. – 518 с.
5. Адрианова Т. О. Социальные функции театра / Т. О. Адрианова // *Вестник Челябинского гос. ун-та. Философия. Социология. Культурология*. Вып. 28. – 2012. – № 35. – С. 91–94.
6. Адрианова Т. О. Театр как социокультурный феномен / Т. О. Адрианова // *Вестник Оренбургского гос. ун-та*. – 2014. – № 7 (168). – С. 82–85.
7. Азаров Ю. П. Искусство воспитывать : книга для учителя / Ю. П. Азаров. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Просвещение, 1985. – 448 с.
8. Азы актерского мастерства / [сост. канд. иск. Е. Р. Ганелин]. – Санкт-Петербург : Речь, 2002. – 240 с.
9. Айхингер А. Психодрама в детской групповой терапии / Альфонс Айхингер, Вальтер Холл / пер. с нем. – Москва : Генезис, 2003. – 256 с.
10. Алексеєва В. О. Технології соціальної роботи з дезадаптованими дітьми

та молоддю / Валентина Алексеєва, Лілія Костриця. – Київ : Шк. світ, 2009. – 120 с.

11. Алексеєва-Вовк М. І. Педагогічні умови соціалізації студентів засобами культури мовлення : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / Марія Ігорівна Алексеєва-Вовк ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2008. – 22 с.

12. Андерсен Х. К. Сказки и истории / Ханс Кристиан Андерсен ; [пер. с датского ; вступ. статья К. Паустовского]. – Москва : ВИТА, 1992. – 448 с.

13. Андерсен-Уоррен М. Драматерапия / Маделин Андерсен-Уоррен, Роджер Грейнджер ; пер. с англ. А. И. Копытина. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 288 с.

14. Андреева Г. М. Психология социального познания : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Г. М. Андреева. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – Москва : Аспект Пресс, 2000. – 288 с.

15. Андреева И. М. Взаимосвязь театра и театрализованного сознания в социуме : дис. ... д-ра филос. наук : спец. 24.00.01 / Инна Михайловна Андреева; Краснодарский гос. ун-т культуры и искусств. – Краснодар, 2006. – 254 с.

16. Андреева И. Н. Взаимосвязь социальной компетентности и эмоционального интеллекта у подростков / И. Н. Андреева // Женщина. Образование. Демократия : материалы 5-ой междунар. междисциплинарной науч.-практ. конф. (Минск, 6-7 нояб. 2002 г.). – Минск, 2003. – С. 194–196.

17. Андрусів В. Двомислення як убивця українських реформ / Віктор Андрусів Електронний ресурс. Режим доступу <http://hvylya.net/analytics/politics/dvomislennya-yak-ubivtsya-ukrayinskih-reform.html?>, вільний. – Назва з екрану. – [Дата звернення : 17.10.2016].

18. Античний театр: Есхіл, Софокл, Евріпід, Арістофан, Менандр, Плавт : трагедії і комедії / пер. з давньогр. та латин.; упоряд. та передм. В. І. Пащенко. – Київ : Веселка, 2003. – 382 с.

19. Антонова О. А. Школьная театральная педагогика как социально-культурный феномен : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 / Ольга

Александровна Антонова ; С.-Петерб. гос. ун-т сервиса и экономики. – Санкт-Петербург, 2006. – 365 с.

20. Антонович Д. В. Український театр / Д. В. Антонович // Українська культура : лекції за ред. Д. Антоновича. – Київ : Либідь, 1993. – С.443–473.

21. Аракчеева О. Е. Формирование социальной компетентности учащихся в процессе ученического самоуправления : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Ольга Евгеньевна Аракчеева; Марийс. гос. ун-т. – Йошкар-Ола, 2012. – 21 с.

22. Арнхейм Р. Искусство как терапия / Рудольф Арнхейм // Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства / пер. с англ. – Москва : Прометей, 1994. – С. 272–279.

23. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании : учеб. для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. – Москва : Изд. центр “Академия”, 2001. – 248 с.

24. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / Александр Григорьевич Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Смысл : Издат. центр “Академия”, 2007. – 528 с.

25. Астэр И. В. Интерактивный театр как метод профилактики девиантного поведения молодежи [Электронный ресурс] / И. В. Астэр, Е. В. Гуренева. – Режим доступа : [http://www.utopiya.spb.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&catid=55:2010-04-29-11-45-05&id=601:2010-04-29-12-15-24&itemid=206](http://www.utopiya.spb.ru/index.php?option=com_content&view=article&catid=55:2010-04-29-11-45-05&id=601:2010-04-29-12-15-24&itemid=206), свободный. – Загл. с экрана. – [Дата обращения : 25.07.2016].

26. Бабосов Е. М. Общая социология : учеб. пособие для студентов вузов / Е. М. Бабосов. – 2-е изд., стер. – Минск : “ТетраСистемс”, 2004. – 640 с.

27. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.

28. Баль А. Середовищний підхід у вихованні особистості / Альона Баль // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. Випуск 50. / Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – Умань, 2014. – С. 156–161.

29. Барановська Л. В. Суб'єктність підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності у сільській місцевості // Креативна педагогіка. – 2012. – № 6. – С. 66–71.

30. Барташев А. В. Диагностика способности к общению / Анатолий Васильевич Барташев. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 176 с. : ил. – (серия “Практ. психология”).

31. Басалаев С. Н. От игровой природы театра к жизненной реальности / С. Н. Басалаев // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 5 (30) – С. 386–387.

32. Бахтин Н. Н. Детский театр и его значение для народной школы / Н. Н. Бахтин // Художественно-педагогический журнал. – 1914. – № 2. – С. 23–26; № 3. – С. 36–38.

33. Безгін І. Д. Театр і глядач в сучасній соціокультурній реальності / І. Д. Безгін, О. М. Семашко, В. І. Ковтуненко ; Київ. держ. ін-т театрального мистецтва ім. І. К. Карого. – Київ : КФ НВК “Наука”, 2002. – 336 с.

34. Безпалько О. В. Компетентнісний спектр майбутнього соціального педагога як основа професіоналізму / О. В. Безпалько // Проблеми освіти: науковий збірник. Вип. 84. – Житомир–Київ, 2015. – С. 60–64.

35. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. [для студентів вищ. навч. закл.] / О. В. Безпалько. – Київ : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.

36. Безпалько О. В. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / Ольга Володимирівна Безпалько ; Луган. нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2007. – 44 с.



37. Беляева Т. Б. Модель социальной компетентности / Т. Б. Беляева // Вестник Новгородского государственного университета. Сер. : Психология. Педагогика. Социология. – 2005. – № 31. – С. 8–12.

38. Бергер П. Л. Общество в человеке / П. Л. Бергер // Кравченко А. И. Социология : хрестоматия для вузов. – Москва : Академ. Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2002. – С. 527–544.

39. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / Питер Бергер, Томас Лукман ; [пер. Е. Руткевич]. – Москва : Academia – Центр, Медиум, 1995. – 323 с.

40. Бердяев Н. А. Философия творчества, культуры и искусства : в 2-х т. / Николай Александрович Бердяев. – Москва : Искусство, 1994. – Т. 2. – 510 с.

41. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Эрик Берн ; пер. с англ. ; общ. ред. д-ра филос. наук М. С. Мацковского. – Санкт-Петербург : Спец. Лит., 1996. – 399 с.

42. Бертольт Брехт // Зарубежная литература XX века : учеб. для вузов / Л. Г. Андреев, А. В. Карельский, Н. С. Павлова [и др.]; под. ред. Л. Г. Андреева. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Высш. шк., 2003. – С. 215–229.

43. Беседы К. С. Станиславского. – Москва : Сов. Россия, 1990. – 80 с.

44. Бех І. Акценти мистецької творчості та виховання особистості / Іван Бех // Естетика і етика педагогічної дії. – 2012. – вип. 3. – С. 38– 43.

45. Бех І. Д. Виховання особистості : навч.-методич. посіб. : у 2-х кн. / І. Д. Бех. – Київ : Либідь, 2003. – Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 280 с.

46. Бех І. Д. Виховання особистості : навч.-методич. посіб. : у 2-х кн. / І. Д. Бех. – Київ : Либідь, 2003. – Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 344 с.

47. Бех І. Д. Особистість у контексті орієнтирів розвивального виховання / І. Д. Бех // Інноватика у вихованні: зб. наук. праць / Рівн. держ. гуманітарн. ун-т. Вип. 1. – Рівне, 2015. – С. 7–13.

48. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2 (63). – С. 26–31.

49. Біб'юк Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті / Н. М. Біб'юк // Гірська школа Українських Карпат. – 2013. – № 8–9. – С. 26–30.

50. Блок В. Б. Сопереживание и сотворчество / В. Б. Блок // Художественное творчество и психология : сборник. – Москва : Наука, 1991. – С. 31–55.

51. Богданова О. А. Создание условий формирования адекватной самооценки подростков в процессе внеучебной театральной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : спец 13.00.01 / Оксана Александровна Богданова ; Моск. город. пед. ун-т. – Москва, 2006. – 198 с.

52. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва : Изд-во “Ин-т практ. психологии”, Воронеж : НПО “МОДЭК”, 1995. – 352 с.

53. Бойко Н. Демократизація соціальних відносин: особистісний зріз / Н. Бойко // Українське суспільство 1992–2007. Динаміка соціальних змін / за ред. В. Ворони, М. Шульги. – Київ : Ін-т соціології НАН України, 2007. – С. 338–345.

54. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогіка. – 2003. – № 10. – С. 8–14.

55. Большедворская М. В. Становление ключевых компетенций в процессе профессионального обучения безработных : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. социол. наук : спец. 22.00.04 “Социальная структура, социальные институты и процессы” / Марина Владимировна Большедворская ; Иркут. гос. технич. ун-т. – Иркутск, 2006. – 23 с.

56. Борбич Н. В. Формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / Наталія Віталіївна Борбич ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2013. – 22 с.

57. Бояджиев Г. От Софокла до Брехта за сорок театральних вечеров : книга

для учащихся / Григорий Бояджиев. – 3-е изд., испр. – Москва : Просвещение, 1988. – 352 с.

58. Бретт Д. “Жила-была девочка, похожая на тебя” : психотерапевтические истории для детей / Дорис Бретт ; [пер. с англ. Г. А. Павлова]. – Москва : Независимая фирма “Класс”, 1996. – 212 с.

59. Брехт Б. “Lehrstucke” (“навчальні п’єси”) / Бертольд Брехт ; [укладач Л. О. Федоренко ; за наук. ред. д-ра філол. наук, проф. О. С. Чиркова]. – Житомир : ПП “Рута”, 2009. – 224 с.

60. Брехт Б. Про мистецтво театру : збірник / Бертольд Брехт ; [упоряд., вступна ст., примітки і пер. канд. філол. наук О. С. Чиркова]. – Київ : Мистецтво, 1977. – 365 с.

61. Брехт Б. Театр. Пьесы. Статьи. Высказывания : в 5-ти т. / Бертольд Брехт. – Москва : Искусство, 1965. – Т. 5/2. – 565 с.

62. Будянський В. І. Шкільний театр : навч. посіб. / В. І. Будянський, Д. В. Будянський. – Суми : ВАТ “СОД”, вид-во “Козацький вал”, 2002. – 184 с.

63. Букатов В. М. Режиссура школьного общения / В. М. Букатов, М. В. Ганькина. – Киев : Изд. дом “Шкіл. Світ” : Изд. Л. Галицына, 2005. – 128 с. (Б-ка “Шкіл. світу”).

64. Букатов В. Педагогічні таїнства дидактичних ігор / Вячеслав Букатов. – Київ : Ред. загально-пед. газ., 2004. – 128 с. – (Б-ка “Шк. світу”).

65. Бурдьє П. Практичний глузд / П’єр Бурдьє ; [пер. з фр. О. Йосипенко, С. Йосипенка, А. Донцюка ; за ред. С. Йосипенка]. – Київ : Укр. центр духовної культури, 2003. – 503 с.

66. Буяльський Б. А. Поезія усного слова: Азбука виразного читання : книга для вчителя / Б. А. Буяльський. – 2-е вид., перероб. і доп. – Київ : Рад. шк., 1990. – 255 с.

67. Быков А. К. Воспитание: современные парадигмы : монография / А. К. Быков, И. А. Липский, Л. Е. Никитина [и др.] ; под общ. ред. З. А. Багишева и А. К. Быкова. – Москва : Московский Север, 2006. – 160 с.

68. Быков М. Ю. Театральная педагогика в общеобразовательной школе и

особенности обучения театральным методикам в системе переподготовки педагогических кадров / М. Ю. Быков, А. Б. Никитина // Учительский журнал. – 2008. – № 5. – С. 110–119.

69. Бычков В. В. Эстетическая сущность искусства / В. В. Бычков // Ориентиры... Вып. 2. – Москва : ИФ РАН, 2003. – С. 27–64.

70. В помощь семье и школе. Детские сады. Игрушки. Детский театр. Педагогические музеи. Волшебный фонарь / сост. Н. Н. Бахтин и др. – [1911]. – 240 с.

71. Вайнола Р. Х. Технології соціально-педагогічної роботи : курс лекцій / Р. Х. Вайнола ; Київський міський пед. ун-т ім. Б. Д. Грінченка. – Київ : КМПУ, 2008. – 152 с.

72. Валента М. Что такое драматерапия [Электронный ресурс] / Милан Валента, Мартин Полинек // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2014. – №4. – Режим доступа : <http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=3726>, свободный. – Загл. с экрана. – [Дата обращения : 25.07.2016].

73. Варецька О. В. Теоретичні і методичні засади розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Олена Володимирівна Варецька ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т вищ. освіти. – Київ, 2015. – 44 с.

74. Варганова В. В. Формирование профессиональной компетентности студентов – будущих учителей в контексте театральной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Владлена Владимировна Варганова ; Удмурт. гос. ун-т. – Ижевск, 2007. – 196 с.

75. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / Андрей Александрович Вербицкий. – Москва : ИЦ ПКПС. – 2004. – 84 с.

76. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / Андрей Александрович Вербицкий // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 32–37.

77. Вербицька П. В. Громадянське виховання учнівської молоді: сучасні аспекти розвитку : монографія / П. В. Вербицька. – Київ : Генеза, 2009. – 384 с.

78. Весна Е. Б. Понятия “личность” и “индивидуальность” в понятийном пространстве, описывающим человека / Е. Б. Весна // Мир психологии. – 1999. – № 4. – С. 279–295.

79. Використання інтерактивних методів та мультфільмів у профілактиці ризикованої поведінки: методичний посібник для спеціалістів, які працюють з бездоглядними та безпритульними дітьми та підлітками / за ред. Т. В. Журавель; авт. кол.: Т. В. Журавель, Т. Л. Лях, О. М. Нікітіна. – Київ : МБФ “СНІД Фонд Схід-Захід”, 2010. – 168 с.

80. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку : монографія / О. І. Власова. – Київ : Видавн.-поліграф. центр “Київ. ун-т”, 2005. – 308 с.

81. Вовк В. Театр / Віра Вовк. – Київ : Родовід, 2002. – 447 с.; іл.

82. Волков Ю. Г. Социология : учеб. для студентов вузов / Ю. Г. Волков, И. В. Мостовая; под ред. В. И. Добренского. – Москва : Гардарики, 2001. – 432 с.

83. Вопросы социологического изучения театра : сб. науч. трудов. – Ленинград : ЛГИТМИК им. Н. К. Черкасова, 1979. – 180 с.

84. Вороний М. Театральне мистецтво і український театр / Микола Вороний // Вороний М. Твори. – Київ : Дніпро, 1989. – С. 320–404.

85. Воронцов Д. Б. Формирование социальной компетентности подростков группы “риска” : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Дмитрий Борисович Воронцов ; Костром. гос. ун-т им. Н. А. Некрасова. – Кострома, 2006. – 214 с.

86. Воропаев Е. П. Психолого-педагогические факторы креативности воспитанников детских театральных студий : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Евгений Павлович Воропаев ; Ин-т психологии им. Г. С. Костюка АПН Украины. – Киев, 2008. – 223 с.

87. Вступне слово до Проекту ТЬЮНІНГ – гармонізація освітніх структур у Європі. Внесок університетів у Болонський процес [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

[http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General\\_Brochure\\_Ukrainian\\_version.pdf](http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf), вільний. – Назва з екрану. – [Дата звернення : 17.08.2016].

88. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк : книга для учителя. – 3-е изд. / Л. С. Выготский . – Москва. : Просвещение, 1991. – 93 с.

89. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–76.

90. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский ; [предисл. А. Н. Леонтьева; коммент. Л. С. Выготского, В. В. Иванова; общ. ред. В. В. Иванова]. – 3-е изд. – Москва : Искусство, 1986. – 573 с.

91. Высоцкий П. Волшебные сны Кузьмы (пьеса-сказка) [Электронный ресурс] / Петр Высоцкий, Игорь Дмитриев. – Режим доступа : <http://dramateshka.ru/index.php/v/2847-petr-vihsockiyj-igorj-dmitriev-volshebnihe-snih-kuzjmih>, свободный. – Загл. с экрана. – [Дата обращения : 25.07.2016].

92. Вьюнкова Ю. Н. Проблемы коррекционно-развивающего обучения / Ю. Н. Вьюнкова // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 50–55.

93. Габелая И. В. Показатели социальной компетентности у подростков / И. В. Габелая // Вестник ЮУрГУ. Серия “Психология”. – 2013. – Т. 6. – № 3. – С. 116–119.

94. Гаврилюк В. В. Преодоление функциональной неграмотности и формирование социальной компетентности / В. В. Гаврилюк // Социс. – 2006. – № 12. – С. 105–110.

95. Гаврилюк С. М. Театр для дітей / С. М. Гаврилюк. – Умань : ВПЦ “Візаві” (Вид. “Сочінський”), 2009. – 128 с.

96. Гадамер Г. Г. О праздничности театра / Г. Г. Гадамер // Гадамер Г. Г. Актуальность прекрасного / пер. с нем. – Москва : Искусство, 1991. – С. 156–165.

97. Галагузова М. А. Развитие института социальной педагогики в России / М. А. Галагузова // Педагогическое образование в России. – 2010. – № 1. – С. 7–12.

98. Ганелин Е. Р. Школьный театр : методич. пособие [Электронный ресурс] / Е. Р. Ганелин. – Санкт-Петербург : С.-Петербур. гос. академия театр. искусства, 2002. – Режим доступа : <http://biblioteka.teatr-obraz.ru/node/7047>, свободный. – Загл. с экрана. – [Дата обращения : 25.07.2016].

99. Гашкова Е. М. От серьёза символов к символической серьёзности (театр и театральность в XX веке) / Е. М. Гашкова // Метафизические исследования. Выпуск 5. Культура. Альманах Лаборатории Метафизических Исследований при Филос. факультете СПбГУ, 1997. – С. 85–95.

100. Гейзінга Й. Номо Ludens / Йоган Гейзінга ; [пер. з англ. О. Мокровольського]. – Київ : Основи, 1994. – 250 с.

101. Генералова И. А. Театр в школе: история вопроса / И. А. Генералова // Начальная школа плюс До и После. – 2004. – № 11. – С. 68–72.

102. Геркен-Русова Н. Героїчний театр / Наталя Геркен-Русова. – Лондон : Накладом Укр. Видавн. Спілки, 1957. – 94 с.

103. Гидденс Э. Устройство общества: Очерк теории структуризации / Энтони Гидденс. – Москва : Академ. Проект, 2003. – 528 с.

104. Гиенко Л. Н. Формирование социальной компетентности подростков общеобразовательного учреждения : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Любовь Николаевна Гиенко ; Алтайская гос. пед. академия. – Барнаул, 2009. – 23 с.

105. Гиппиус С. Гимнастика чувств: тренинг творческой психотехники / Сергей Гиппиус. – Москва-Ленинград : Искусство, 1967. – 296 с.

106. Гіденс Е. Соціологія / Ентоні Гіденс; пер. В. Шовкун, А. Олійник ; наук. ред. пер. О. Іващенко. – Київ : Основи, 1999. – 726 с.

107. Гладишева А. О. Сценічна мова. Дикційна та орфоепічна нормативність : навч. посібник / А. О. Гладишева ; Київ. нац. ун-т театру, кіно і телебачення. – 2-е вид, доп. – Київ, 2007. – 267 с.

108. Глозман Ж. М. Общение и здоровье личности : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Ж. М. Глозман. – Москва : Издат. центр “Академия”, 2002. – 208 с.

109. Глузман О. В. Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості / О. В. Глузман // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2 (63). – С. 51–60.

110. Гоголь М. В. Про театр, про односторонній погляд на театр і взагалі про односторонність / М. В. Гоголь // Гоголь М. В. Збір. творів : у 7 т. – Т. 6. Духовна проза / [ перек. Т. В. Михед, Е. С. Соловей ; упоряд. П. В. Михед]. – Київ : Наук. думка, 2010. – С. 57–68.

111. Голованова Н. Ф. Подходы к воспитанию в современной отечественной педагогике / Н. Ф. Голованова // Педагогика. – 2007. – № 10. – С.38–47.

112. Головаха Е. И. Психология человеческого взаимопонимания / Е. И. Головаха, Н. В. Панина. – Киев : Изд-во полит. лит. Украины, 1989. – 189 с.

113. Головаха Є. Соціальний цинізм і аномія в українському суспільстві: загальна динаміка і останні зміни / Євген Головаха // Українське суспільство: моніторинг соціальних змін. – 2014. – Вип. 1(1). – С. 49– 56.

114. Голубева Т. В. Подготовка учителя начальных классов к использованию приёмов театрализации в обучении школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Татьяна Васильевна Голубева ; Калининград. гос. ун-т. – Калининград, 2002. – 188 с.

115. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма “Планер”, 2010. – 308 с.

116. Гончаров С. Г. Социальная компетентность личности: сущность, структура, критерии и значение / С. Г. Гончаров // Образование и наука. – 2004. – № 2. – С. 3–18.



117. Горбенко С. С. Людина культури як цінність і мета виховання / С. С. Горбенко // Концептуальні засади мистецької педагогіки у вищій школі : колективна монографія / за заг. ред. Т. В. Мартинюк, Н. В. Ігнатенко. – Мелітополь : Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. – С. 102–115.

118. Горбенко С. С. Розвиток ідей гуманістичного виховання учнів засобами музики (XX – початок XXI ст.) : монографія / С. С. Горбенко. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. – 407 с.

119. Горелов И. Н. Основы психолингвистики : учеб. пособие / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. – Изд. 4-е, перераб. и доп. – Москва : Лабиринт, 2004. – 320 с.

120. Горностай П. П. Личность и роль: ролевой подход в социальной психологии личности / П. П. Горностай ; АПН Украины, Ин-т соц. и полит. психологии. – Киев : Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.

121. Горностай П. П. Рольова компетентність і адаптивність особистості / П. П. Горностай // Гімназія на зламі століть : практико-зорієнтов. посіб. – Київ, 1999. – С. 116–123.

122. Горностай П. П. Рольова компетентність як умова гармонійності життєвого світу особистості / П. П. Горностай // Психологічні перспективи. 2004. – Вип. 6. – С. 23–25.

123. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни / Ирвинг Гофман ; [пер. с англ. и вступ. статья А. Д. Ковалева]. – Москва : Канон-Пресс-Ц, Кучково поле, 2000. – 304 с.

124. Гражданское образование – педагогический, социальный и культурный феномен : монография. – Санкт-Петербург : Изд-во “Союз”, 2006. – 167 с.

125. Грачева Л. В. Актёрский тренинг: теория и практика / Л. В. Грачева. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 168 с., илл.

126. Григорьянц Т. А. Семиотика сценического текста / Т. А. Григорьянц // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 304. – С. 66–69.

127. Гринченко Б. Д. Народные спектакли / Б. Д. Гринченко. – Чернигов : Типография Губерн. Земства, 1900. – 64 с.

128. Грицук В. А віз і нині в розважальності або однорідно-одноманітний український театр / Валентина Грицук // Український журнал. – 2008. – № 6. – С.17–18.

129. Грушевський М. С. Історія української літератури : в 6 т., 9 кн. / М. С. Грушевський. – Київ : Либідь, 1993. – Т. 1. – 392 с.

130. Губерський Л. В. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз / Л. В. Губерський, В. П. Андрущенко, М. І. Михальченко. – Київ : Знання України, 2009. – 578 с.

131. Гуляева К. Ю. К проблеме исследования асертивности личности [Электронный ресурс] / К. Ю. Гуляева // Материалы междунар. заочной науч.-практ. конф. “Личность и общество: проблемы современной психологии” (Новосибирск, 01.02.2010). – Режим доступа : [http://sibac.info/files/2010\\_02\\_01\\_Psiholog/Gulyaeva.pdf](http://sibac.info/files/2010_02_01_Psiholog/Gulyaeva.pdf), свободный. – Загл. с экрана. – [Дата обращения : 25.07.2016].

132. Дахин А. Н. Педагогика компетентности / А. Н. Дахин // Школьные технологии. – 2012. – № 6. – С. 67–77.

133. Дебор Г. Э. Общество спектакля / Ги Эрнест Дебор ; пер. с фр. С. Офертаса и М. Якубович. – Москва : Логос : Радек, 2000. – 184 с.

134. Дергач М. А. Театральне мистецтво як педагогічний чинник соціалізації особистості учня / М. А. Дергач // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 11 : Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління : зб. наук. праць. – Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – № 2. – С. 65–69.

135. Дергач М. А. Формування особистості засобами театального мистецтва: історія становлення педагогічної думки і практики : монографія / М. А. Дергач ; ДВНЗ “Запорізь. нац. ун-т”. – Дніпропетровськ : ІМА-прес, 2009. – 408 с.

136. Державні стандарти базової і повної середньої освіти // Освіта України. – 2003. – № 1–2. – С. 2–14.

137. Дженнингс С. Сны, маски, образы. Практикум по арт-терапии / Сью Дженнингс, Асе Минде ; [пер. с англ. И. Динерштейн]. – Москва : Изд-во Эксмо, 2003. – 384 с., илл.

138. Дидро Д. Парадокс об акторе / Дени Дидро // Дидро Д. Эстетика и литературная критика / пер. с фр. – Москва : Худ. лит., 1980. – С. 538–587.

139. Дика Л. П. П'єси для шкільної сцени [Електронний ресурс] / Л. П. Дика. – Київ : [б. в.], 2009. – 126 с.

140. Дитячий театр. Начерк Митруся. – Полтава : Вид-во Полт. Спілки споживч. тов-в, 1919. – 12 с.

141. Дитячий фольклор / [упоряд. і передмова Г. В. Довженок]. – Київ : Дніпро, 1986. – 304 с.

142. Докторович М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / Марина Олександрівна Докторович ; Ін-т проблем виховання АПН України. – Київ, 2007. – 19 с.

143. Дубина Л. Г. Використання театральної педагогіки у підготовці майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Людмила Григорівна Дубина ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Київ, 2004. – 20 с.

144. Дюков М. Л. Технологии социально-культурной деятельности как фактор развития творческих способностей участников самодеятельного театрального коллектива : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Максим Леонидович Дюков ; Тамбов. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. – Тамбов, 2009. – 239 с.

145. Евреинов Н. Н. Театр как таковой (обоснование театральности в смысле положительного начала сценического искусства в жизни) / Николай Николаевич Евреинов. – Одесса: Студия “Негоциант”, 2003. – 192 с., 118 ил.

146. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / [Алексєенко Т. Ф. та інші] ; за заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої ; Ін-т пробл. виховання НАПН України [та інші]. – 2-ге вид. – Київ ; Сімферополь. : Універсум, 2013. – 535 с.

147. Ермолаева М. В. К вопросу о роли искусства в развитии личности / М. В. Ермолаева, Д. В. Лубовский // Актуальные проблемы психологического знания. – 2013. – № 3. – С. 5–16.

148. Ершова А. П. Влияние актёрского творчества на всестороннее развитие личности школьника (постановка проблемы) / Александра Петровна Ершова // Нравственно-эстетическое воспитание школьников средствами театрального искусства. – Москва, 1984. – С. 17–28.

149. Ершова А. П. Режиссура урока, общения и поведения учителя : пособие для учителя / А. П. Ершова, В. М. Букатов. – 2-е изд., исправ. и доп. – Москва : Моск. психолого-соц. ин-т : Флинта, 1998. – 232 с.

150. Естетизація навчально-виховного процесу в основній школі засобами мистецтва : метод. посіб. / за ред. Н. Є. Миропольської, О. А. Комаровської. – Кіровоград : “Імекс-ЛТД”, 2013. – 160 с.

151. Єжова О. О. Діагностика рівнів сформованості превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу / О. О. Єжова // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – 2013. – Вип. 17(1). – С. 247–254.

152. Єжова О. О. Сутність організаційно-педагогічних умов педагогічного процесу / О. О. Єжова // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Психолого-педагогічні науки. – 2014. – № 3. – С. 39–43.

153. Єжова О. О. Виховання особистості у новій соціокультурній реальності / О. О. Єжова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 7. – С. 69–75.

154. Єжова Т. Є. Організаційно-педагогічні умови створення толерантного освітнього середовища інклюзивної школи // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. пр. / Відкритий міжнар. ун-т розв. людини “Україна”, Ін-т вищ. освіти нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. пед. нац. акад. пед. наук України . – Київ: Університет “Україна”, 2012. – № 9. – С. 66–75.

155. Єрмоленко А. М. Комунікативна практична філософія : підручник / А. М. Єрмоленко. – Київ : Лібра, 1999. – 488 с.

156. Жам В. І. Українська народна естетика / В. І. Жам, Ю. Г. Легенький, М. І. Сікорський. – Київ : ДАЛПУ, 1996. – 255 с.

157. Жиганов Б. А. О роли социальной компетентности личности в повышении эффективности управленческих кадров в сфере образования : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Пед. психология (психологические науки)” / Борис Анатольевич Жиганов ; Моск. психолого-соц. ин-т. – Москва, 2007. – 20 с.

158. Жила С. О. Театр і література: мистецтвознавчі і педагогічні проблеми взаємин : посіб. для вчителя / С. О. Жила. – Чернігів, 2001. – 123 с.

159. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. – Київ : Богдана, 2003. – 520 с.

160. Заблоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація : порівняльний аналіз / О. С. Заблоцька // Вісник Житомирського державного університету. Випуск 40. – Серія : Педагогічні науки. – 2008. – С. 63–68.

161. Заверико Н. В. Соціальна педагогіка : навч. посіб. / Н. В. Заверико. – Київ : Видавн. Дім “Слово”, 2011. – 240 с.

162. Заворотній О. Т. Мистецтво живого слова : навч. посіб. для студентів спеціалізації 7.020201 “Театральне мистецтво” / О. Т. Заворотній. – Рівне : РДГУ, 2003. – 250 с.

163. Заворотній О. Т. Психофізична техніка та тренінг актора : навч. посіб. для студентів спеціалізації 7.020.201 “Театральне мистецтво” / О. Т. Заворотній, В. М. Лопандя. – Рівне : РДГУ, 2006. – 269 с.

164. Зайнуллина Ф. К. Формирование потребности в самореализации личности раннего юношества в процессе театрального творчества : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Фарида Корочовна Зайнуллина ; Казан. гос. ун-т культуры и искусств. – Казань, 2008. – 191 с.

165. Зарубінська І. Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю :

автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика проф. освіти” / Ірина Борисівна Зарубінська ; Ін-т вищ. освіти НАПН України. – Київ, 2011. – 36 с.

166. Зассе С. “Мнимый здоровый”. Театротерапия Николая Евреинова в контексте театральной эстетики воздействия / Сильвия Зассе // Русская литература и медицина: Тело, предписания, социальная практика : сб. статей / [под ред. К. Богданова, Ю. Мурашова, Р. Николози]. – Москва : Новое изд-во, 2006. – С. 209–220.

167. Зверева І. Д. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / Ірина Дмитрівна Зверева ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1999. – 39 с.

168. Зейгарник Б. В. Очерки по психологии аномального развития личности / Б. В. Зейгарник, Б. С. Братусь. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 169 с.

169. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – Москва : Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.

170. Зимняя И. А. Компетенция – компетентность: субъектная трансформация / И. А. Зимняя // Акмеология. – 2010. – № 2. – С. 47–53.

171. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя // Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики. – 2013. – № 4. – С. 16–31.

172. Зимняя И. А. Социальные компетентности выпускников вузов в контексте государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и проекта TUNING / И. А. Зимняя, М. Д. Лаптева, Н. А. Морозова // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 11. – С. 22–27.

173. Злобіна О. Особистість як суб'єкт соціальних змін / Олена Злобіна. – Київ : Ін-т соціології НАН України, 2004. – 400 с.

174. Зюков Б. На уроках К. П. Хохлова по актерскому мастерству / Борис Зюков. – Киев : Мистецтво, 1967. – 256 с.

175. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – Київ : Укр.-фінс. ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.

176. Играть по-русски. Психодрама в России: истории, смыслы, символы : коллектив. монография / [сост. Е. В. Лопухина, Е. Л. Михайлова]. – Москва : Независимая фирма “Класс”, 2003. – 320 с.

177. Ильенков Э. В. О специфике искусства / Эвальд Васильевич Ильенков // Ильенков Э. В. Искусство и коммунистический идеал. – Москва : Искусство, 1984. – С. 213–224.

178. Ильина Е. А. Воспитание учащихся средствами театрального искусства в России второй половины XIX – начала XX века : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Елена Александровна Ильина ; Моск. пед. ун-т. – Москва, 2002. – 169 с.

179. Использование элементов театрального искусства в профилактике ВИЧ/инфекции среди молодежи : сб. метод. материалов / [сост. Е. Родионова и др]. – Минск : Лазурак, 2008. – 54 с.

180. История зарубежного театра. Театр Западной Европы : учеб. для культ.-просвет. и театр. учеб. заведений / под. общей ред. проф. Г. Н. Бояджиева. – Ч. 1. – Москва : Просвещение, 1971. – 360 с.

181. Історія релігії в Україні: у 10 т. [за ред. Б. О. Лобовика]. – Київ : Укр. Центр духовної культури, 1996. – Т. 1. : Дохристиянські вірування; Прийняття християнства. – 384 с.

182. Кавелин К. Д. О задачах искусства / К. Д. Кавелин // Кавелин К. Д. Наш умственный строй : ст. по философии русской истории и культуры / [сост., вступ. ст. В. К. Кантора]. – Москва : Правда, 1989. – С. 367–407.

183. Календарно-обрядові пісні / [упоряд., передм., приміт. О. Ю. Чебанюк]. – Київ : Дніпро, 1987. – 392 с.

184. Калинина Н. В. Психологическое сопровождение развития социальной

компетентности школьников : автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 “Пед. психология” / Наталья Валентиновна Калинина ; Самар. гос. пед. ун-т. – Самара, 2006. – 42 с.

185. Калініна Л. М. Розвиток соціальної компетентності учнівської молоді як змістова компонента навчання керівників загальноосвітніх навчальних закладів / Л. М. Калініна, І. М. Рябуха // Проблеми сучасного підручника. – 2015. – Вип. 15(1). – С. 254–267.

186. Канішевська Л. В. Виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності : монографія / Л. В. Канішевська ; Ін-т проблем виховання НАПН України. – Київ : [ХмЦНП], 2011. – 368 с.

187. Капська А. Й. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А. Й. Капська, О. В. Безпалько, Р. Х. Вайнола; [заг. ред. І. Зверєвої та Г. Лактіонової]. – Київ : Наук. світ, 2001. – 129 с.

188. Капська А. Й. Виразне читання : навч. посіб. для студентів / А. Й. Капська. – Київ : Вищ. шк., 1986. – 168 с.

189. Капустюк О. М. Самопрезентація як засіб створення позитивного іміджу особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 “Соц. психологія, психологія соц. роботи” / Олена Миколаївна Капустюк ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – Київ, 2007. – 19 с.

190. Караман О. Л. Моделювання реабілітаційної роботи з підлітками, схильними до агресивної поведінки, в умовах реабілітаційного центру / О. Л. Караман // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2014. – № 1. – С. 78–82.

191. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности : концепция и методич. руководство / В. Н. Карандашев. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 70 с.

192. Касько Е. Форум-театр в Беларуси, или Интерактивный метод гражданского образования / Елена Касько // Адукатар : часопіс нефармальнай



адукації. – 2008. – № 2 (14). – С. 30–31.

193. Келлерман П. Ф. Психодрама крупным планом: Анализ терапевтических механизмов / П. Ф. Келлерман ; [пер. с англ. И. А. Лаврентьевой]. – Москва : Независимая фирма “Класс”, 1998. – 240 с. – (Б-ка психологии и психотерапии).

194. Кипнис М. Драматерапия. Театр как инструмент решения конфликтов и способ самовыражения / Михаил Кипнис. – Москва : Ось-89, 2002. – 192 с.

195. Киппер Д. Клинические ролевые игры и психодрама / Дэвид Киппер ; пер. с англ. – [Москва] : Независимая фирма “Класс”, [1993]. – 224 с.

196. Кисіль О. Г. Український театр: Дослідження / О. Г. Кисіль. – Київ : Мистецтво, 1968. – 260 с.

197. Кияновский А. А. Вас приглашают в школьный театр : инсценировки по мотивам произведений мировой литературы / А. А. Кияновский, С. Н. Санько. – Вып. 2. – Херсон : Айлант, 2001. – 164 с.

198. Кісін В. Б. Режисура як мистецтво та професія. Життя. Актор. Образ: Із творчої спадщини / В. Б. Кісін. – Київ : Видавн. дім “КМ Academia”, 1999. – 268 с.

199. Клековкін О. Ю. Сакральний театр. Генеза. Форми. Поетика (структурно-типологічне дослідження) : монографія / О. Ю. Клековкін. – Київ : Київ. держ. ін-т театр. мистецтва ім. І. К. Карпенка Карого, 2002. – 272 с.

200. Клименко Ю. Г. Театр как практическая психология / Ю. Г. Клименко // Психология художественного творчества : хрестоматия / [сост. : К. В. Сельченко, А. Е. Тарас]. – Минск : Харвест, 1999. – С. 642–652.

201. Клімкіна Н. Г. Формування соціальної активності підлітків із неповних сімей у навчально-виховному процесі основної школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / Наталія Григорівна Клімкіна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2009. – 21 с.

202. Коберник Г. Формування соціальної компетентності учнів загальноосвітньої школи у процесі навчання / Галина Коберник // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – Вип. 29 / Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – Умань, 2009. – С. 104–109.

203. Коберник О. М. Еволюція мети виховання в незалежній Україні / О. М. Коберник // Інноватика у вихованні : зб. наук. праць / Рівн. держ. гуманітарн. ун-т. – Вип. 2. – Рівне, 2015. – С. 15–26.

204. Ковалёва А. И. Концепция социализации молодёжи: нормы, отклонения, социализационная траектория / Антонина Ивановна Ковалёва // Социс. – 2003. – № 1. – С. 109–115.

205. Ковалик І. Школа не може розвиватися без власного театру / Інна Ковалик // Зарубіжна література. – 2008. – № 9 (553). – С. 19–21.

206. Козачок В. И. Социальное ядро личности в системе отбора на руководящие должности / В. И. Козачок // Проблемы морально-нравственного развития личности и общества : сб. науч. трудов Всерос. науч.-практ. конференции (Кемерово, 4–9 окт. 2004 г.). – Кемерово : ООО “Фирма “Полиграф”, 2004. – С. 313–316.

207. Кокшенева К. А. Любите ли вы театр / К. А. Кокшенева // Москва. – 2007. – № 1. – С. 214–220.

208. Коляда Н. Дитячий рух як соціально-педагогічна система (категорійно-понятійний аналіз) / Наталя Коляда // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2011. – Ч. 2. – С. 170–177.

209. Комаровська О. А. Театр і школа: виховують однодумці : книга для вчителів та батьків / О. А. Комаровська. – Ніжин : ТОВ “Вид-во “Аспект-Поліграф”, 2006. – 92 с.

210. Комаровська О. А. Художньо обдарована особистість: сутність, реалії, розвиток : монографія / О. А. Комаровська. – Івано-Франківськ : НАІР, 2014. – 412 с.

211. Комаровська О. А. Театральна освіта школярів у контексті формування базових компетентностей / О. А. Комаровська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Вип. 10. – Т. 1. – Кам’янець-Подільський, 2007. – С. 452–460.

212. Коменский А. Я. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. / А. Я. Коменский. – Москва : Педагогика, 1982. – Т. 2. – 576 с.

213. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – Київ : “К.І.С.”, 2004. – 112 с.

214. Кон И. С. Люди и роли / И. С. Кон // Новый мир. – 1970. – № 12. – С. 168–191.

215. Кон И. С. Психология старшеклассника : пособие для учителей / И. С. Кон. – Москва : Просвещение, 1980. – 192 с.

216. Кондратова Т. С. Педагогическое сопровождение развития социальной компетентности подростков как средство профилактики девиантного поведения в общеобразовательной школе : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Татьяна Сергеевна Кондратова ; Адыгейский гос. ун-т. – Майкоп, 2009. – 29 с.

217. Кондрашов В. А. Нравственная проблематика в театральном искусстве [Электронный ресурс] / В. А. Кондрашов. – Режим доступа : [http://samlib.ru/k/kondrashow\\_w\\_a/ocherk22-1.shtml](http://samlib.ru/k/kondrashow_w_a/ocherk22-1.shtml), свободный. – Загл. с экрана. – [Дата обращения : 25.07.2016].

218. Коновець С. Мистецтво у вихованні моральної самосвідомості учнівської молоді / Світлана Коновець // Естетика і етика педагогічної дії : зб. наук. праць. Вип. 11. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ; Полт. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2015. – С. 53–64.

219. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді : наказ МОН від 16.06.2015 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2015/06/16/naczionalno-patriotichne-vixovannya/>, вільний. – Загол. з екрану. – [Дата звернення: 10.08.2016].

220. Корнетов Г. Б. Общественно-активные школы / Г. Б. Корнетов // Школьные технологии. – 2012. – № 6. – С. 89–98.

221. Корнетов Г. Б. Что такое общественно-активная школа? / Г. Б. Корнетов. – Москва-Тверь : Науч. книга, 2009. – 24 с. (Б-ка демократ. образования. Вып. 5).

222. Корнєщук В. В. Корекція агресивної поведінки дітей у роботі соціального педагога / В. В. Корнєщук // Актуальні дослідження в соціальній сфері : матеріали міжнарод. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 15 жовт. 2013 р.) / гол. ред. В. В. Корнєщук. – Одеса : Вид. Букаєв В. В., 2013. – С. 125–127.

223. Корнієнко Н. Запрошення до хаосу. Театр (художня культура) і синергетика. Спроба нелінійності / Неллі Корнієнко. – Київ : Нац. центр театр. мистецтва ім. Леся Курбаса, 2008. – 246 с.

224. Короткова Р. І. Методика підготовки майбутніх соціальних педагогів до організації та керівництва театральним колективом / Р. І. Короткова // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 11. Соціологія. Соц. робота. Соц. педагогіка. Управління : зб. наук. праць. – Вип. 8. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – С. 80–85.

225. Короткова Р. І. Підготовка соціальних працівників до роботи з волонтерами : метод. розробки до програм “Діди Морози-волонтери” та “Інтерактивний театр” / Р. І. Короткова, Ж. В. Петрочко, С. В. Мирук ; Ліга соц. працівників м. Києва ; Соц. служба для молоді м. Києва ; відп. ред. О. А. Кузьменко. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. – 60 с.

226. Котикова О. М. Рольові ігри у психолого-педагогічній підготовці майбутніх юристів / О. М. Котикова // Духовність особистості. – 2012. – Вип. 3. – С. 93–99.

227. Котикова О. М. Досвід у структурі компетентності / О. М. Котикова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. – 2012. – Вип. 18. – С. 11–15.

228. Коханая О. Е. Социокультурные функции детского и молодежного театра : автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра культурологии : спец. 24.00.01 “Теория и история культуры” / Ольга Евгеньевна Коханая. – Москва : Моск. гос. ун-т культуры и искусств, 2009. – 45 с.

229. Кравченко Т. В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім’ї і школи : монографія / Т. В. Кравченко. – Київ : Фенікс, 2009. – 416 с.

230. Крамаренко О. К. Социально-культурное воспитание детей в школьном театральном кружке : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 / Оксана Константиновна Крамаренко ; Моск. гос. открытый пед. ун-т им. М. А. Шолохова. – Москва, 2003. – 240 с.

231. Краснокутская С. Н. Формирование социальной компетентности студентов вуза : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Светлана Николаевна Краснокутская; Северо-Кавказ. гос. техн. ун-т. – Ставрополь, 2006. – 178 с.

232. Крег Е. Г. Про мистецтво театру / Е. Г. Крег ; перекл. з англ. Н. М. Корнієнко і Л. С. Танюк. – Київ : Мистецтво, 1974. – 320 с.

233. Кудикіна Н. В. Гра: феноменологічна та педагогічна характеристики [Електронний ресурс] / Н. В. Кудикіна // Освітологічний дискурс. Електронне наукове фахове видання. – 2010. – № 1. – Режим доступу : <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/5#.U7HGX96MPsM>, вільний. – Назва з екрану. – [Дата звернення : 25.07.2016].

234. Кудинова И. Б. Психологические условия становления социального интеллекта личности (на примере старшеклассников и студентов) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Ирина Борисовна Кудинова; Новосибир. гос. пед. ун-т. – Новосибирск, 2006. – 220 с.

235. Кузнецова Л. П. Основные технологии социальной работы : учеб. пособие / Л. П. Кузнецова. – Владивосток : Изд-во ДВГТУ, 2002. – 92 с.

236. Куницына В. Н. Межличностное общение : учеб. для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша; [гл. ред. Е. Строганова]. – Санкт-Петербург и др. : Питер, 2003. – 544 с.

237. Куприянов В. Б. Вариативность педагогических условий социального воспитания школьников [Электронный ресурс] / В. Б. Куприянов. – Режим доступа : <http://altruism.ru/sengine.cgi/5/28/20/2/3>, свободный. – Загл. с экрана. – [Дата обращения : 25.07.2016].

238. Курбас Л. Березіль: Із творчої спадщини / Лесь Курбас ; упор. і прим. М. Лабінського, передм. Ю. Бобошка. – Київ : Дніпро, 1988. – 518 с.

239. Лабунская В. А. Психология затрудненного общения : Теория. Методы. Диагностика. Коррекция : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений по направлению и специальности “Психология” / В. А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая, Е. Д. Бреус. – Москва : Academia, 2001. – 288 с.

240. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы / Н. М. Лавриченко. – Київ : ВіРА ІНСАЙТ, 2000. – 444 с.

241. Лавриченко Н. М. Педагогічні основи соціалізації учнівської молоді в країнах Західної Європи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Наталія Миколаївна Лавриченко ; Ін-т педагогіки АПН України. – Київ, 2006. – 40 с.

242. Лазурский А. Ф. Избранные труды по психологии / Александр Федорович Лазурский. – Москва : Наука, 1997. – 446 с. (Серия : “Памятники психолог. Мысли”).

243. Лактіонова Г. М. Теоретико-методичні основи соціально-педагогічної роботи з жіночою молоддю в умовах великого міста : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / Галина Михайлівна Лактіонова ; Ін-т педагогіки АПН України. – Київ, 1999. – 35 с.

244. Лактіонова Г. М. Учнівська молодь постмодерного часу (за результатами зарубіжних досліджень) / Г. М. Лактіонова // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 5. – С. 56–58.

245. Лапина О. А. Школьная театральная педагогика – опыт междисциплинарного синтеза [Электронный ресурс] / О. А. Лапина // Диалог в образовании : сб. материалов конф. Серия “Symposium”, вып. 22. – Санкт-Петербург : С.-Петербур. филос. общество, 2002. – Режим доступа : [http://anthropology.ru/ru/texts/lapina/educdial\\_30.html](http://anthropology.ru/ru/texts/lapina/educdial_30.html), свободный. – Загл. с экрана. – [Дата обращения : 25.07.2016].

246. Лапина О. А. Школьный театр в системе культуры и образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ольга Александровна Лапина ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2000. – 168 с.

247. Лебедева Л. Д. Арт-терапия как педагогическая инновация / Л. Д. Лебедева // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 21–25.

248. Лебедева Л. Д. Педагогические основы арт-терапии / Л. Д. Лебедева. – Санкт-Петербург : ЛОИРО, 2000. – 200 с.

249. Левицький В. С. Під веселим оборогом : п'єси для театрів малих форм / В. С. Левицький. – Торонто, 1974. – 208 с. – (Театр. б-ка; Ч. 3).

250. Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я. Л. Морено / Грете Лейтц ; пер. с нем. ; [общ. ред. и предисл. Е. В. Лопухиной и А. Б. Холмогоровой]. – Москва : Издат. группа “Прогресс”, “Универс”, 1994. – 352 с.

251. Леонтьев А. А. Психология общения / Алексей Алексеевич Леонтьев. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Смысл, 1997. – 365 с.

252. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – 2-е изд. – Москва : Политиздат, 1977. – 304 с.

253. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности [Электронный ресурс] / Дмитрий Алексеевич Леонтьев. – Режим доступа : <http://mary1982.narod.ru/leontiev.html>, свободный. – Загл. с экрана. – [Дата обращения : 25.07.2016].

254. Лимаренко Л. І. Загальнопедагогічні засади діяльності студентського театру у системі професійної підготовки майбутніх педагогів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Лідія Іванівна Лимаренко ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – Київ, 2016. – 40 с. :

255. Лимаренко Л. І. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів художньої культури (на прикладі вивчення циклу театральних дисциплін) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика проф. освіти” / Лідія Іванівна Лимаренко ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Київ, 2004. – 20 с.

256. Липай Т. П. Стигматизация в практике общеобразовательных школ / Т. П. Липай // Социс. – 2009. – № 11. – С. 142–144.

257. Липский И. А. Понятийный аппарат и парадигмы развития социальной педагогики / И. А. Липский // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 13–20.

258. Ложкін Г. В. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика : навч. посіб. / Г. В. Ложкін, Н. І. Пов'якель. – Київ : ВД “Професіонал”, 2006. – 416 с.

259. Локарева Г. В. Соціально-педагогічна реабілітація засобами інформаційної системи творів мистецтва / Г. В. Локарева // Вісник Запорізького національного університету: Педагогічні науки. – 2013. – № 3. – С. 179–189.

260. Локарева Г. В. Соціокультурні компетентності як складова загальної культури творчої особистості / Г. В. Локарева // Вісник Запорізького національного університету : Педагогічні науки. – 2015. – № 2(25). – С. 179–189.

261. Локарева Г. В. Театральна педагогіка в професійній підготовці: педагогічна дія, педагогічна майстерність, драматизація / Г. В. Локарева // Вісник Запорізького національного університету: Педагогічні науки. – 2014, № 2(23). – С. 231–239 .

262. Лопаткова И. В. Структура роли: от теории к психотерапии / И. В. Лопаткова // Актуальные проблемы психологического знания. – 2012. – № 3. – С. 7–13.

263. Лотман Ю. М. Язык театра // Лотман Ю. М. Об искусстве. – Санкт-Петербург : Искусство-СПБ, 1998. – С. 603–608.

264. Лоуэн А. Психология тела : биоэнергетический анализ тела / Александр Лоуэн ; [пер. с англ. С. Коледа]. – Москва : Ин-т общегуманитарных исследований, 2004. – 256 с.

265. Луговий В. І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс / В. І. Луговий // Вища освіта України. – № 3 (додаток 1). – Тематичний випуск “Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології”. – Київ : Гнозис, 2009. – С. 8–14.



266. Лукашевич М. П. Соціологія. Основи загальної, спеціальних і галузевих теорій : підручник / М. П. Лукашевич, М. В. Туленков, Ю. І. Яковенко. – Київ : Каравела, 2012. – 544 с.

267. Луначарский А. В. Собрание сочинений. Литературоведение. Критика. Эстетика : в 8-ми т. – Т. 3. Дореволюционный театр. Советский театр : статьи, доклады, речи, рецензии / А. В. Луначарский. – Москва : Худ. лит., 1964. – 627 с.

268. Лякішева А. В. Теоретико-методичні засади формування соціальної поведінки студентів у процесі групової взаємодії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / Анна Володимирівна Лякішева ; Ін-т проблем виховання НАПН України. – Київ, 2015. – 38 с.

269. Майерс Д. Социальная психология / Дэвид Майерс. – 6-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 732 с.

270. Макаренко А. С. Педагогічна поема / А. С. Макаренко. – Київ : Рад. шк., 1977. – 508 с.

271. Максимова Н. Ю. Основи дитячої патопсихології : навч. посіб. / Н. Ю. Максимова, К. Л. Мілютіна, В. М. Піскун. – Київ : Перун, 1996. – 464 с.

272. Максимовська Н. О. Анімація в сфері дозвілля як напрям соціально-педагогічної діяльності / Н. О. Максимовська // Соціальна педагогіка. – 2011. – № 1. – С. 19–26.

273. Мартинюк І. О. Люди і ролі / І. О. Мартинюк, Н. І. Соболева. – Київ : Україна, 1993. – 180 с.

274. Масандилова И. Л. Инновационные технологии преподавания литературы в школе: театр импровизации [Электронный ресурс] / И. Л. Масандилова // “Педагогика искусства” : электронный науч. журнал 3-2009 / Ин-т художеств. образования Рос. академии образования. – Режим доступа : [http://art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-3-2009/masandilova\\_06\\_09\\_2009.htm](http://art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-3-2009/masandilova_06_09_2009.htm), свободный. – Загл. с экрана. – [Дата обращения : 26.07.2016].

275. Масандилова И. Л. Театрально-импровизационная деятельность как средство обучения и развития подростков на уроках литературы и во внеурочное время : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (художеств. воспитание в дошк. учреждениях, общеобразоват. и высш. школе)” / Ирина Львовна Масандилова ; Ин-т художеств. образования РАО. – Москва, 2007. – 24 с.

276. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу; пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухинана. – 3-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 352 с.

277. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика : монографія / Л. М. Масол. – Київ : Промінь, 2006. – 432 с.

278. Матехина О. Г. Подготовка студентов педагогического вуза к созданию предметного театрализованного сценария : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ольга Геннадиевна Матехина ; Кузбасская гос. пед. академия. – Новокузнецк, 2009. – 311 с.

279. Мачехина О. Н. Педагогические условия развития социальной компетентности старшеклассников . Проектно-контекстный подход : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Ольга Николаевна Мачехина ; Моск. Гос. ин-т стали и сплавов. – Москва, 2007. – 24 с.

280. Менеджмент волонтерських груп від А до Я : навч.-метод. посібник / за ред. Т. Л. Лях ; авт.-кол.: З. П. Бондаренко, Т. В. Журавель, Т. Л. Лях та ін. – 4-е вид. (доп. і перероб.). – К. : ОБНОВА, 2014.– 288 с.

281. Мерзлякова О. Психологічний театр імprovізації. Методика оволодіння навичками вирішення проблемних ситуацій взаємодії / О. Мерзлякова. – Відкритий урок: розробки, технології, досвід : наук.-метод. журнал. – 2005. – № 11/12. – С. 66–71.

282. Методика и технологии работы социального педагога : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Б. Н. Алмазов, М. А. Беляева, Н. Н. Бессонова и др.; [под ред. М. А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева]. – Москва : Издат. центр “Академия”, 2002. – 192 с.

283. Методологія і методи соціально-педагогічних досліджень (в першоджерелах, лекціях та практичних завданнях) : навч. посіб. / С. О. Борисюк, А. І. Конончук, Н. І. Яковець, Ю. М. Щербина. – Ніжин : Ред.-видавн. відділ НДПУ ім. М. Гоголя, 2002. – 287 с.

284. Мид М. Культура и мир детства : избранные произведения / Маргарет Мид ; пер. с англ. и коммент. Ю. А. Асеева. – Москва : Гл. ред. вост. литературы изд-ва “Наука”, 1988. – 429 с.

285. Миропольська Н. Є. До проблеми визначення базових компетентностей учнів старшої школи / Н. Є. Миропольська // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. праць до 15-річчя АПН України . У 5 томах / ред. рада : В. Г. Кремень, В. М. Мадзігон, О. Я. Савченко [та ін.]. – Київ : Пед. думка, 2007. – Т. 1 : Теорія та історія педагогіки. – С. 330–338.

286. Миропольська Н. Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика / Н. Є. Миропольська. – Київ : Парламент. вид-во, 2002. – 204 с.

287. Миропольська Н. Є. Шкільний театр. Учора, сьогодні...Завтра? / Н. Є. Миропольська // Театр в школі : книга для вчителя / упор. Н. Є. Миропольська. – Київ : Рад. шк., 1990. – С. 3–15.

288. Миропольська Н. Уроки художньо-естетичного циклу в школі: навчання і виховання : навч. посіб. / Н. Миропольська, С. Ничкало, В. Рагозіна, Л. Хлебникова, В. Шахрай. – Тернопіль : Навч. книга – Богдан, 2006. – 240 с.

289. Мистецтво. Програма для 5–8 кл. / Л. Масол (керівник авторської групи), О. Гайдамака, В. Горovenко та ін. // Художньо-естетичний цикл. 5–11 класи. Програми для загальноосвітніх навч. закладів. – Київ-Ірпінь, Перун, 2005. – С. 122–159.

290. Михалева О. А. Театрализация в школьном образовательном процессе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ольга Алексеевна Михалева ; Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов. – Москва, 2006. – 177 с.

291. Мід Дж. Г. Дух, самість і суспільство / Г. Дж. Мід ; [пер. з англ. та передмова Т. Корпало]. – Київ : Укр. Центр духовної культури, 2000. – 375 с.

292. Морено Я. Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / Я. Л. Морено ; [пер. с англ.]. – Москва : Академ. Проект, 2001. – 384 с.

293. Морено Я. Психодрама / Якоб Морено ; [пер. с англ. Г. Пимочкиной, Е. Рачковой]. – Москва : Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 528 с.

294. Москаленко В. В. Соціальна психологія : підручник / В. В. Москаленко. – Вид. 2-е, випр. та доп.. – Київ : Центр учбової літератури, 2008. – 688 с.

295. Москальова Л. Ю. Соціально-педагогічне проектування культурно-освітнього простору дітей та молоді в освітніх закладах: загальні положення / Л. Ю. Москальова // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2013. – №. 2. – С. 187–190.

296. Москальова Л. Ю. Теоретико-методичні засади виховання у майбутніх учителів морально-етичної культури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / Л. Ю. Москальова ; Ін-т пробл. виховання НАПН України. – К., 2011. – 40 с.

297. Мочалов Ю. Композиция сценического пространства (Поэтика мизансцены) : учеб. пособие / Юрий Мочалов. – Москва : Просвещение, 1981. – 239 с.

298. Мудрик А. В. Социализация человека : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Анатолий Викторович Мудрик. – Москва : Изд. центр “Академия”, 2004. – 304 с.

299. Мудрик А. В. Социальная педагогика / Анатолий Викторович Мудрик. – Москва : Издат. центр “Академия”, 2002. – 200 с.

300. Мудрик А. К. Соціальний інтелект та соціальна компетентність / А. К. Мудрик // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 3. – С. 4–6.

301. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учеб. для студентов вузов / В. С. Мухина. – 4-е изд., стереотип. – Москва : Изд. центр “Академия”, 1999. – 456 с.

302. Мысли о театре : [сборник афоризмов / сост. Л. М. Герчикова]. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского ун-та, 1985. – 192 с.

303. Мюнклер Х. Гражданская компетентность [Электронный ресурс] / Херфрид Мюнклер. – Режим доступа : <http://pavroz.ru/munkler-civic-competence>, свободный. – Загл. с экрана. – [Дата обращения : 25.07.2016].

304. Назаренко Г. А. Виховання культури демократизму учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів : монографія / Г. А. Назаренко. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2015. – 394 с.

305. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад. : В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий та ін. ; за ред. В. Г. Кременя. – 2-е вид., перероб. і доп. – К. : ТОВ “Видавничий дім “Плеяди”, 2014. – 100 с.

306. Некрасова Л. М. Театр как вид искусства и его возможности в воспитании школьников [Электронный ресурс] / Л. М. Некрасова // Электронный научный журнал “Педагогика искусства”. – 2007. – № 1. – Режим доступа : [http://art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-1-2007/nekrasova\\_7-04-2007.htm](http://art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-1-2007/nekrasova_7-04-2007.htm), свободный. – Загл. с экрана. – [Дата обращения : 25.07.2016].

307. Неллі В. О. Про режисуру / В. О. Неллі. – Київ : Мистецтво, 1977. – 208 с.

308. Немирович-Данченко В. И. Рождение театра : Воспоминания, статьи, заметки, письма / В. И. Немирович-Данченко ; [сост., вступ. ст. и коммент. М. Н. Любомудрова]. – Москва : Правда, 1989. – 575 с.

309. Немов Р. С. Психология : в 3-х кн. / Р. С. Немов. – Москва : Гуман. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – Кн. 2 : Психология образования : учеб. для студентов высш. учеб. заведений. – 3-е изд. – 608 с.

310. Нестайко В. Тореадори з Васюківки / Всеволод Нестайко. – Київ : А-Ба-ба, 2009. – 542 с.

311. Нечитайло И. С. Изменение общества через изменение образования: иллюзия или реальность? : монография / И. С. Нечитайло ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2015. – 552 с.

312. Никитина А. Театр в школе – зачем и как? [Электронный ресурс] / Александра Никитина // Гл. страница “Первого сентября”. – Гл. страница газеты “Классное руководство и воспитание школьников”. – 2008. – №18. – Режим

доступа : <http://ruk.1september.ru/article.php?ID=200801811>, свободный. – Загл. с экрана. – [Дата обращения : 25.07.2016].

313. Никитина Л. Е. Социальная педагогика в системе гуманитарного знания: структура и связи [Электронный ресурс] / Л. Е. Никитина, И. А. Липский. – Режим доступа : <http://lespegiko.ru/page/Statii/Soc-Ped-1.htm>, свободный. – Загл. с экрана. – [Дата обращения: 25.07.2016].

314. Николаева И. А. “Я и другие”. Процедура исследования субъективного образа социального мира и других характеристик социализации личности : учеб.-метод. пособие / И. А. Николаева. – Курган : Изд-во Курган. гос. ун-та, 2003. – 70 с.

315. Ніколаєску І. О. Формування соціальної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів : науково-методичний посібник / І. О. Ніколаєску. – Черкаси : ОПОПП, 2014. – 76 с.

316. Новый словарь украинської мови : у 4-х т. / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. – Київ : Вид-во “Аконіт”, 1999. – Т. 4. – 944 с.

317. Новикова С. С. Социологические и психологические методы исследований в социальной работе : учеб. пособие для студентов вузов / С. С. Новикова, А. В. Соловьёв. – Москва : Академ. Проект : Гаудеамус, 2005. – 495 с.

318. Олесь О. Драматичні казки / Олександр Олесь ; упоряд., вступ. ст. та приміт. Р. П. Радишевського. – Київ : Мистецтво, 1990. – 231 с.

319. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : у 2-х кн. / Л. Е. Орбан-Лембрик. – Київ : Либідь, 2004. – Кн. 1. : Соціальна психологія особистості і спілкування : підруч. для студентів вищ. навч. закладів. – 576 с.

320. Оржеховська В. М. Концепція формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу в умовах нової соціокультурної реальності (проект) / В. М. Оржеховська, В. І. Кириченко, О. О. Єжова, Т. Є. Федорченко // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Сер. : Психолого-педагогічні науки. – 2013. –

№ 2. – С. 41–48.

321. Осадчий І. Г. Концепція громадянського виховання учнів у системі загальної середньої освіти України: Авторський проект [Електронний ресурс] / І. Г. Осадчий // Народна освіта : електрон. наук. фах. вид. – 2015. – Вип. 2 (16). – Режим доступу : [http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=3324](http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3324), вільний. – Назва з екрану. . – [Дата звернення : 25.07.2016].

322. Осадчий І. Г. Педагогічне моделювання: що важливо знати педагогу? [Електронний ресурс] / І. Г. Осадчий // Народна освіта : електрон. наук. фах. вид. – 2016. – Вип. 1. – С. 60–68. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv\\_2016\\_1\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv_2016_1_10), вільний. – Назва з екрану. . – [Дата звернення : 25.07.2016].

323. Основи викладання мистецьких дисциплін [за заг. ред. О. П. Рудницької]. – Київ : ІЗМН, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України, 1998. – 183 с.

324. Основы актёрского искусства : учеб. пособие по курсу “Актёрская грамота” / [Е. З. Захаров, М. Р. Хрущева, А. С. Михельсон и др.] ; Моск. гос. ин-т культуры. – Москва : [б. и.], 1975. – 184 с.

325. Основы коммуникативной деятельности работника социальной сферы // Основы социальной работы : учеб. / отв. ред. П. Д. Павленок. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : ИНФРА-М, 2007. – С. 159–183.

326. Павелків Р. В. Вікова психологія : підручник / Р. В. Павелків. – Київ : Кондор, 2011. – 469 с.

327. Паліатив // Словник української мови. Т. 6. П – поїти. – Київ : Наук. думка, 1975. – С. 29.

328. Палько І. М. Соціально-інтерактивний театр життя: гендерний аспект [Електронний ресурс] / І. М. Палько. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/4429/>, вільний. – Назва з екрану. – [Дата звернення : 25.07.2016].

329. Паничкина Г. Г. Основы имеджиологии: самопрезентация и компетентность [Электронный ресурс] / Г. Г. Паничкина. – Режим доступа : –

<http://www.management.web-standart.net/articles/1161/>, свободный. – Загл. с экрана. – [Дата обращения : 25.07.2016].

330. Паніна Н. В. Технологія соціологічного дослідження / Н. В. Паніна / наук. ред. В. І. Паніото. – Київ : Вищ. шк. соціології Ін-ту соціології НАН України, 2007. – 320 с.

331. Панфилова А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога : уч. пособие для студентов вузов / Альвина Павловна Панфилова ; под общ. ред. В. А. Слостенина, И. А. Колесниковой. – Москва : Издат. центр “Академия”, 2006. – 368 с.

332. Парсонс Т. О структуре социального действия / Талкотт Парсонс ; [предисл. В. Чеснокова ; пер. И. Бакштейн, Г. Беляева, Л. Седов, В. Чеснокова]. – Изд. 2-е. – Москва : Академ. Проект, 2002. – 880 с.

333. Паршина Ю. В. Результаты опытно-экспериментальной работы по нравственному становлению старшего подростка в волонтерской деятельности [Электронный ресурс] / Ю. В. Паршина // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters) : электронное науч. издание (науч.-пед. интернет-журнал). – Июль 2011, ART 1614. – Режим доступа : <http://www.emissia.org/offline/2011/1614.htm>, свободный. – Загл. с экрана. – [Дата обращения : 25.07.2016].

334. Пащенко Д. І. Зарубіжний досвід гуманізації соціального середовища та виховання / Д. І. Пащенко ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Уманський держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – Київ : Знання, 1999. – 208 с.

335. Петровская Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – Москва : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.

336. Петрочко Ж. В. Дитина у складних життєвих обставинах: соціально-педагогічне забезпечення прав : монографія / Ж. В. Петрочко. – Рівне : Вид. О. Зень, 2010. – 368 с.

337. Петрочко Ж. В. Участь у житті суспільства як прояв ініціативності підростаючої особистості / Ж. В. Петрочко // Наукові записки Тернопільського



національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. : Педагогіка. – 2013. – № 3. – С. 47–51.

338. Пивоев В. М. Эстетика : учеб. пособие / В. М. Пивоев. – 2-е изд. – Москва : Директ-Медиа, 2013. – 303 с.

339. Пирогов Н. И. Быть или казаться / Николай Иванович Пирогов // Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. – Москва : Педагогика, 1985. – С. 91–98.

340. Платонов Ю. П. Социальная психология поведения : учеб. пособие / Ю. П. Платонов. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 464 с.

341. Плотникова О. В. Театральное искусство как фактор культурных изменений (на примере театральных систем 60–90-х гг. XX века) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филос. наук : спец. 09.00.04 “Эстетика” / Олеся Владимировна Плотникова ; Моск. гос. у-т культуры и искусств. – Москва, 2007. – 22 с.

342. Подлесная Ю. Е. Гражданская компетентность в современном обществе: политологические аспекты формирования и развития : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. полит. наук : спец. 23.00.02 “Полит. институты, этнополит. конфликтология, национальные и полит. процессы и технологии” / Подлесная Юлия Евгеньевна ; Моск. гор. ун-т упр. Правительства Москвы. – Москва, 2006. – 22 с.

343. Позднякова О. Л. Формування соціальної компетентності учнів з обмеженими можливостями здоров'я засобами проектної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 “Корекційна педагогіка” / Олена Леонтіївна Позднякова ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2010. – 27 с.

344. Полякова Т. Н. Игра как условие творческого развития субъектов образовательного процесса / Т. Н. Полякова // Начальная школа плюс До и После. – 2009. – № 12. – С. 75–78.

345. Полякова Т. Н. Театрально-игровая деятельность в творческом развитии учителя в процессе постдипломного образования : автореф. дис. на

соискание учен. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Татьяна Николаевна Полякова ; С.-Петерб. академия постдипломного пед. образования. – Санкт-Петербург, 2010. – 48 с.

346. Полякова Т. Н. Театрально-игровая деятельность как педагогическое явление / Т. Н. Полякова // Человек и образование. – 2009. – № 2. – С. 78–82.

347. Полякова Т. Н. Школьный театр как фактор развития гуманитарной культуры учащихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Татьяна Николаевна Полякова ; С.-Петерб. академия постдипломного пед. образования. – Санкт-Петербург, 2004. – 211 с.

348. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / Олена Пометун // Рідна школа. – 2005. – №1. – С. 65–69.

349. Пономарев В. Д. Педагогика формирования игровой культуры досуга : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Валерий Дмитриевич Пономарев ; С.-Петерб. гос. ун-т культуры и искусств. – Санкт-Петербург, 2005. – 385 с.

350. Потапчук Т. В. Формування національно-культурної ідентичності студентів вищих педагогічних навчальних закладів : монографія / Т. В. Потапчук. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2014. – 575 с.

351. Прилуцька А. Є. Театральне дійство як соціокультурний феномен : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.04 “Філософська антропологія та філософія культури” / Алла Євгеніївна Прилуцька ; Харків. держ. ун-т. – Харків, 1999. – 19 с.

352. Пробст Л. Э. Проблемы профессионального самоопределения молодёжи в рыночных условиях: аспекты социализации и воспитания / Л. Э. Пробст. – Челябинск : Фотохудожник, 2001. – 267 с.

353. Прямикова Е. В. Развитие социального мышления старшеклассников в процессе изучения общественных дисциплин : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. социол. наук : спец. 22.00.06 “Социология культуры, духовной жизни” / Елена Викторовна Прямикова ; Уральский гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2004. – 22 с.

354. Прямикова Е. В. Социальная компетентность школьников: смыслы и практики / Е. В. Прямикова // Социс. – 2009. – № 7. – С. 126–132.

355. Психодрама: вдохновение и техника / под ред. П. Холмса и М. Карп ; пер. с англ. В. Мершавки и Г. Ченцовой. – Москва : Независимая фирма “Класс”, 2001. – 288 с.

356. Психология жизненного успеха: Опыт социально-психологического анализа преодоления критических ситуаций / Л. В. Сохань, Е. И. Головаха, Р. А. Ануфриева и др. – Киев : Ин-т социологии НАН Украины, 1995. – 149 с.

357. Психология социальной работы : учеб. пособие / О. В. Александрова, О. Н. Боголюбова, Н. Л. Васильева и др.; [под. общ. ред. М. А. Гулиной]. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 351 с.

358. Пустовіт Г. П. Інтерактивні методи навчання і виховання у позашкільному навчальному закладі / Г. П. Пустовіт // Інноватика у вихованні: зб. наук. праць / Рівн. держ. гуманітарн. ун-т. – Вип. 2. – Рівне, 2015. – С. 35–48.

359. Пустовіт Г. П. Педагогічна складова дозвіллевої діяльності дитини у позашкільних навчальних закладах: соціокультурні виклики / Г. П. Пустовіт // Інноватика у вихованні : зб. наук. праць / Рівн. держ. гуманітарн. ун-т. – Вип. 3. – Рівне, 2016. – С. 15–27.

360. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация / Джон Равен ; [пер. с англ. под общей ред. В. И. Белопольского]. – Москва : “Когито-Центр”, 2002. – 396 с.

361. Раецкая И. Е. Психолого-педагогические условия развития коммуникативных навыков людей с ограниченными возможностями средствами досуговой театральной деятельности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Илона Евгеньевна Раецкая ; Северо-Кавказ. гос. техн. ун-т. – Ставрополь, 2005. – 220 с.

362. Резник Т. Е. Жизненные стратегии личности / Т. Е. Резник, Ю. М. Резник // Социс. – 1995. – № 10. – С.100–105.

363. Резник Ю. М. Человек и общество (опыт комплексного изучения) / Ю. М. Резник // Личность. Культура. Общество. – 2000. – Т. II. – Вып. 3(4). –

С. 212–240.

364. Резник Ю. М. Человек и общество (опыт комплексного изучения) / Ю. М. Резник // Личность. Культура. Общество. – 2000. – Т. II. – Вып. 4(6). – С. 197–236.

365. Рижанова А. О. Развитие социальной педагогики в социокультурном контексте : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / Алла Олександрівна Рижанова ; Луганський національний пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2005. – 44 с.

366. Рижанова А. О. Развитие социальной субъектности та принцип субсидіарності соціально-педагогічної діяльності / А. О. Рижанова // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – Вип. 48. – Харків, 2015. – С. 130–141.

367. Рижанова А. О. Развитие социальности в культуре информационного общества / А. О. Рижанова // Проблемы инженерно-педагогической освіти. – 2012. – № 36. – С. 240–245.

368. Рогальська-Яблонська І. Компетентнісний підхід як основа формування соціально-комунікативної компетентності особистості у дошкільному дитинстві / Інна Рогальська-Яблонська // Людинознавчі студії. Педагогіка. – 2016. – Вип. 2(34). – С. 204–211.

369. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Р. Роджерс ; пер. с англ. М. М. Исениной, общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. – М : Изд. группа “Прогресс”, “Универс”, 1994. – 480 с.

370. Рождественская Н. В. Психология художественного творчества : учеб. пособие / Н. В. Рождественская ; С.-Петербург. гос. ун-т. – Санкт-Петербург : [ЛС Языковой центр], 1995. – 272 с.

371. Розин В. М. Кризис педагогики знания и становление новой образовательной формации / В. М. Розин // Мир психологии. – 2013. – № 3. – С. 66–82.

372. Роллан Р. Народный театр / Ромен Роллан ; пер. под ред. А. А. Франковского // Роллан Р. Собрание сочинений : в 20 т. – Ленинград : Кооперат. изд-во “Время”, 1930–1936. – Т. 12. – 1932. – С. 7–101.

373. Романова Е. В. Театр в эстетико-семиотическом дискурсе (на примере отечественной и западноевропейской театральной практики второй половины XX века) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филос. наук : спец. 09.00.04 “Эстетика” / Елена Владимировна Романова ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – Москва, 2004. – 23 с.

374. Романовська Л. І. Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / Л. І. Романовська; МОНМС України, ДЗ “Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка”. – Луганськ, 2013. – 44 с.

375. Роменець В. А. Психологія творчості : навч. посіб. / В. А. Роменець. – 2-е вид., доп. – Київ : Либідь, 2001. – 288 с.

376. Рубина Ю. И. Основы педагогического руководства школьной театральной самодеятельностью / Ю. И. Рубина, Т. Ф. Завадская, Н. Н. Шевелёв. – Москва : Просвещение, 1974. – 175 с.

377. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 713 с.

378. Руденко А. В. Творческое воспитание подростков средствами школьной театральной педагогики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Александр Викторович Руденко ; Мурман. гос. пед. ун-т. – Мурманск, 2004. – 146 с.

379. Руденский Е. В. Социальная психология : курс лекций / Е. В. Руденский. – Москва : ИНФРА-М ; Новосибирск : НГАЭиУ, 1997. – 224 с.

380. Рулёва Ю. С. Формирование социальных ролей старшеклассников в условиях перехода на 12-летний срок обучения : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики образования” / Юлия Сергеевна Рулёва; Рязан. гос. ун-т им. С. А. Есенина. – Рязань, 2006. – 23 с.

381. Рунин Б. М. О психологии импровизации / Б. М. Рунин // Психология процессов художественного творчества : сб. статей. – Ленинград : Наука. Ленинград. отдел., 1980. – С. 45–57.

382. Русова С. Драматический инстинкт и его значение в воспитании / София Русова // Для народного учителя. – 1916. – № 11. – С. 1–11; № 12. – С. 1–7; № 13. – С. 1–8; № 14. – С. 1–5.

383. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори / С. Ф. Русова. – Київ : Освіта, 1996. – 304 с.

384. Ручка А. Інкультурація як процес трансмісії культури / Анатолій Ручка // Українське суспільство 1992–2007. Динаміка соціальних змін / за ред. В. Ворони, М. Шульги. – Київ : Ін-т соціології НАН України, 2007. – С. 372–380.

385. Рыжаков М. В. Ключевые компетенции в стандарте: возможности реализации / М. В. Рыжаков // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 4. – С. 20–23.

386. Рязанова Л. Масова культура і мистецтво в сучасному суспільстві / Людмила Рязанова // Культура – суспільство – особистість : навч. посіб. / за ред. Л. Скокової. – Київ : Ін-т соціології НАНУ, 2006. – С. 314–338.

387. Савосина Е. А. Репрезентация социального театра как формы социальной работы с молодежью в социальных сетях [Электронный ресурс] / Е. А. Савосина // Научно-методический электронный журнал “Концепт”. – 2016. – Т. 11. – С. 3281–3285. – Режим доступа : <http://e-koncept.ru/2016/86692.htm>, свободный. – Загл. с экрана. – [Дата обращения : 25.07.2016].

388. Савостьянов А. И. Общая и театральная психология : учеб. пособие для студентов вузов / Александр Иванович Савостьянов. – Санкт-Петербург : КАРО, 2007. – 256 с.

389. Савченко О. Компетентнісна спрямованість нових навчальних програм для початкової школи / О. Савченко // Гірська школа Українських Карпат. – 2015. – № 12–13. – С. 38–43.

390. Савченко О. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти / Олександра Савченко // Рідна школа. – 2011. – № 8–9. – С. 4–8.

391. Садчикова Т. А. Формирование гражданской ответственности старшеклассников в процессе волонтерской деятельности : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика

обучения и воспитания (соц. воспитание)” / Садчикова Татьяна Анатольевна ; Тамбов. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. – Тамбов, 2009. – 26 с.

392. Сайкина Л. В. Технологии социально-культурной анимации в процессе коррекции девиантного поведения подростков : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Людмила Васильевна Сайкина ; Тамбов. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. – Тамбов, 2007. – 213 с.

393. Саксаганський П. К. Думки про театр / П. К. Саксаганський. – Київ : Мистецтво, 1955. – 233 с.

394. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / под. ред. В. А. Ядова. – Ленинград : Наука, 1979. – 264 с.

395. Самохвалова В. И. К пониманию эстетики как науки в современном контексте / В. И. Самохвалова // Ориентиры... Вып. 2. – Москва : ИФ РАН, 2003. – С. 6–26.

396. Самсонова Т. И. Социальная компетентность подростков и технологии ее формирования : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Татьяна Ивановна Самсонова ; С.-Петерб. гос. ун-т. – Санкт-Петербург, 2006. – 193 с.

397. Саралиева З. М. Социологические технологии в социальной работе / З. М. Саралиева // Технологии социальной работы : учебник / [под общ. ред. Е. И. Холостовой]. – Москва : ИНФРА-М, 2002. – С. 180–192.

398. Сарджвеладзе Н. И. Личность и её взаимодействие с социальной средой / Нодар Ильич Сарджвеладзе ; АН ГССР, Ин-т психологии им. Д. Н. Узнадзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1989. – 204 с.

399. Сейко Н. А. Соціальна педагогіка : курс лекцій. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – 260 с.

400. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 137–143.

401. Семашко О. М. Соціологія театру // Соціологія культури : навч. посібник / за ред. О. М. Семашка, В. М. Пічі. – Київ : “Каравела”, Львів : “Новий світ-2000”, 2002. – С. 313–330.

402. Семенов В. Е. Социальная психология искусства как новая научная отрасль / В. Е. Семенов // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2002. – Том V. – № 2 (18). – С. 79–89.

403. Семечкин Н. И. Социальная психология : учебник для вузов / Николай Иванович Семечкин. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 376 с.

404. Семкин А. Д. Николай Евреинов и его “Театр для себя” / Алексей Данилович Семкин // Вестник Русского христианского гуманитарного института. – 1997. – № 1. – С. 56–66.

405. Сербенська О. А. Культура усного мовлення. Практикум : навч. посіб. / О. А. Сербенська. – Львів, 2003. – 212 с.

406. Сергиенко И. М. Интерактивный психологический театр: метод профилактики негативных явлений в среде молодежи : учеб. пособие / И. М. Сергиенко. – Черкассы : Изд-во ЧНУ, 2009. – 100 с.

407. Сикевич З. В. Социологическое исследование : практ. руководство / З. В. Сикевич. – Санкт-Петербург : Питер, 2005. – 320 с.

408. Симонов П. В. Воссоздание индивидуальности в процессе перевоплощения актёра / П. В. Симонов, П. М. Ершов // Симонов П. В., Ершов П. М. Темперамент. Характер. Личность. – Москва : Наука, 1984. – С. 117–134.

409. Синявская Я. Социальный театр как форма профилактики девиантного поведения подростков / Я. Синявская // Весна науки – 2014 : материалы межвузовской научно-практической конференции профессорско-преподавательского состава, аспирантов и студентов “Современные проблемы гуманитарных наук” (Санкт-Петербург, 17 апреля 2014 г). – Санкт-Петербург : Знание, ИВЭСЭП, 2014. – С. 110–114.

410. Сказки зарубежных писателей : в 2-х т. – Т. 1. – Киев : Грайлык, 1992. – 320 с.

411. Смелзер Н. Социология / Нейл Смелзер ; пер. с англ. ; науч. ред. В. А. Ядов. – Москва : Феникс, 1994. – 688 с.

412. Смирнов П. И. Социология личности : учеб. пособие / П. И. Смирнов. –



Санкт-Петербург : Социолог. общество им. М. М. Ковалевского, 2001. – 380 с.

413. Смирнова Е. А. Формирование коммуникативной компетентности студентов в условиях непрерывного образования : автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Елена Алексеевна Смирнова ; Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М. А. Шолохова. – Москва, 2007. – 37 с.

414. Сморгж Л. Безкорислива і вільна гра як явище культури і засіб виховання / Леонід Сморгж // Дошкільне виховання. – 1996. – № 6. – С. 16–17.

415. Сморгж Л. О. Естетика : навч. посіб. / Л. О. Сморгж. – Київ : Кондор, 2005. – 334 с.

416. Современные концепции эстетического воспитания : (Теория и практика) / Ин-т философии РАН ; отв. ред. Н. И. Киященко. – Москва : ИФРАН, 1998. – 301, [1] с.

417. Современный воспитательный процесс: состояние и проблемы (“круглый стол”) // Социс. – 2005. – № 4. – С. 86–93.

418. Солодка А. К. Полікультурне виховання учнів старшої школи // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць / ред. кол. : Т. І. Сущенко (відп. ред.) та ін. – Київ – Запоріжжя. – 2003. – Вип. 26. – С. 155–159.

419. Соломаха С. О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до керівництва театральною діяльністю молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика проф. освіти” / Світлана Олександрівна Соломаха ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Київ, 1995. – 24 с.

420. Сорокин П. А. Система социологии : в 2-х т. / П. А. Сорокин. – Москва : Наука, 1993. – Т. 2. Социальная аналитика. Учение о строении сложных социальных агрегатов. – 688 с. – (Социолог. наследие).

421. Софія Русова і проблеми соціокультурного формування особистості в сучасних умовах : наук.-метод. посіб. / [за ред. К. В. Плівачук, В. М. Шахрай]. – Біла Церква : Білоцерк. ін-т економіки та управління, 2006. – 80 с.

422. Софронова Л. А. Старинный украинский театр / Л. А. Софронова. – Москва : РОССПЭН, 1996. – 352 с.

423. Сохань Л. Сценарії розвитку людини в умовах соціокультурної трансформації українського суспільства / Лідія Сохань // Українське суспільство 1992-2007. Динаміка соціальних змін / за ред. В. Ворони, М. Шульги. – Київ : Ін-т соціології НАН України, 2007. – С. 289–300.

424. Социальная компетентность классного руководителя: режиссура совместных действий / под ред. А. Г. Асмолова, Г. У. Солдатовой. – Москва : Науч.-практ. центр психолог. помощи “Гратис”, 2006. – 240 с.

425. Социальный театр: спектакль плюс... : руководство по работе с молодёжью / А. Э. Агавелова, Р. Г. Иванян, Г. А. Петросян. – Санкт-Петербург : С.-Петерб. регион. молодёж. благотворительная обществ. организация “Молодеж. Информац. Центр”, 2003. – 95 с.

426. Социологическая энциклопедия : в 2-х т. / Нац. общественно-науч. фонд ; рук. науч. проекта Г. Ю. Семигин ; гл. ред. В. Н. Иванов. – Москва : Мысль, 2003. – Т. 1. – 694 с.

427. Соціальна педагогіка : навч. посібник / О. В. Безпалько, І. Д. Зверева, Т. Г. Веретенко ; за ред. д-ра пед. наук, проф. О. В. Безпалько. – Київ : Академвидав, 2013. – 312 с.

428. Соціальна робота в Україні : навч. посіб. / І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін. [за заг. ред. І. Д. Зверевої, Г. М. Лактіонової]. – Вид. 2-е, перероб. і доп. – Київ : Центр навч. літератури, 2004. – 256 с.

429. Соціальна робота: технологічний аспект / [за ред. проф. А. Й. Капської]. – Київ : ДЦССМ, 2004. – 364 с.

430. Соціальний ареал життя особистості / [за ред. М. Шульги]. – Київ : Ін-т соціології НАН України, 2005. – 400 с.

431. Соціальні виміри суспільства : зб. наук. праць / Нац. акад. наук України, Ін-т соціології. – Київ, 2014. – 414 с.

432. Соціальні цінності малої групи школярів : монографія / [Алексеевко Т. Ф. та ін.] ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пробл. виховання. – Київ : Педагогічна думка, 2012. – 239 с.

433. Соціологія : навч. посібник / за ред. С. О. Макеєва. – 3-тє вид., стер. – Київ : Т-во “Знання”, КОО, 2005. – 455 с.

434. Соціологія культури : навч. посібник / О. М. Семашко, В. М. Піча, О. І. Погорілий та ін.; за ред. О. М. Семашка, В. М. Пічі. – Київ : “Каравела”, Львів : “Новий світ-2000”, 2002. – 334 с.

435. Соціологія: терміни, поняття, персоналії : навч. слов.-довідник / укл. В. М. Піча, Ю. В. Піча, Н. М. Хома та ін.; за заг. ред. В. М. Пічі. – 2-е вид., стер. – Львів : Новий Світ-2000, 2004. – 480 с.

436. Спеціальні та галузеві соціології : навч. посібник / за заг. ред. д-ра соціолог. наук В. Є. Пилипенка ; [В. Є. Пилипенко, І. М. Попова, В. В. Танчер та ін.]. – 2-е вид. – Київ : ПЦ “Фоліант”, 2007. – 451 с.

437. Стайна О. А. Становление и развитие форм и методов театральной работы с детьми в народном образовании России / О. А. Стайна // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 4. – С. 106–115.

438. Станиславский К. С. Мое гражданское служение России. Воспоминания. Статьи. Очерки. Речи. Беседы. Из записных книжек / К. С. Станиславский ; [сост., вступ. ст. и коммент. М. Н. Любомудрова]. – Москва : Правда, 1990. – 656 с.

439. Станиславский К. С. Собрание сочинений : в 9-ти т. / К. С. Станиславский ; редкол. : О. Н. Ефремов (гл. ред.) и др.; [подгот. текста, вступ. ст. и коммент. И. Н. Соловьевой]. – Т. 1. Моя жизнь в искусстве. – Москва : Искусство, 1988. – 622 с.

440. Станиславский К. С. Собрание сочинений : в 9-ти т. / К. С. Станиславский ; редкол. : О. Н. Ефремов (гл. ред.) и др. – Т. 2. Работа актера над собой. Часть 1. Работа над собой в творческом процессе переживания : дневник ученика / [ред. тома и авт. вступ. ст. А. М. Смелянский; подгот. текста и коммент. Г. В. Кристи, В. В. Дыбовского]. – Москва : Искусство, 1989. – 511 с.

441. Станиславский К. С. Собрание сочинений : в 9-ти т. / К. С. Станиславский ; редкол. : О. Н. Ефремов (гл. ред.) и др. – Т. 3. Работа актера над собой. Часть 2. Работа над собой в творческом процессе воплощения : материалы к кн. / [вступ. ст. Б. А. Покровского ; коммент. В. В. Дыбовского, Г. В. Кристи]. – Москва : Искусство, 1990. – 508 с.

442. Станиславский К. С. Собрание сочинений : в 9-ти т. / К. С. Станиславский ; редкол. : О. Н. Ефремов (гл. ред.) и др. – Т. 4. Работа актера над ролью : материалы к кн. / [сост., вступ. ст., подгот. текста, коммент. И. Н. Виноградской]. – Москва: Искусство, 1991. – 399 с.

443. Станиславский К. С. Собрание сочинений : в 9-ти т. / К. С. Станиславский ; редкол. : О. Н. Ефремов (гл. ред.) и др. – Т. 5. Кн. 1. Статьи. Речи. Воспоминания. Художественные записи. / [сост., вступ. ст., подгот. текста, коммент. И. Н. Соловьевой]. – Москва : Искусство, 1993. – 630 с.

444. Степаненко М. Д. Життєва компетентність особистості: концептуальні засади та соціальні виміри : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03 “Соц. філософія та філософія історії” / Михайло Дмитрович Степаненко ; Харків. ун-т Повітряних сил ім. Івана Кожедуба. – Харків, 2006. – 19 с.

445. Страхов А. В. Постановка спектакля как основа театрального воспитания и обучения [Электронный ресурс] / Александр Владимирович Страхов // Электронный научный журнал “Педагогика искусства”. – 2009. – № 1. – Режим доступа : <http://art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-1-2009/strakhov.htm>, свободный. – Загл. с экрана. – [Дата обращения : 25.07.2016].

446. Субъект и социальная компетентность личности : сборник / под. ред. А. В. Брушлинского ; Ин-т психологии РАН. – Москва : [б. и.], 1995. – 167 с.

447. Сухомлинский В. А. Избранные произведения : в 5-ти т. / В. А. Сухомлинский. – Т. 3. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. – Киев : Рад. шк., 1980. – 719 с.

448. Театр в школе : сб. пьес / вступ. ст. В. Розентуллера. – Москва : Парсифаль, 1996. – 256 с.

449. Театр угнетённых на фестивале в Твери [Электронный ресурс]. –

Режим доступа : <http://www.goethe.de/ins/ru/lp/prj/drj/top/wtt/010/the/ru6572341.htm>, свободный. – Загл. с экрана. – [Дата обращения : 25.07.2016].

450. Театр, где играют дети : учеб.-метод. пособие для руководителей детских театр. коллективов / [под рук. А. Б. Никитиной]. – Москва : Гуман. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 288 с.

451. Театральна діяльність як умова розвитку творчої особистості // Технології соціально-педагогічної роботи : навч. посіб. / [за заг. ред. А. Й. Капської] ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Укр. держ. центр соц. служб для молоді. – Київ : [б. в.], 2000. – С. 319–335.

452. Тернопільська В. І. Підготовка вчителя до формування соціальної компетентності учнів підліткового віку у позаурочній діяльності // В. І. Тернопільська // Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри : монографія / [Т. Левовицький та ін. ; редкол.: Огнев'юк В. О. та ін.]. – Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. – С. 207 – 242.

453. Тернопільська В. І. Система виховання соціально-комунікативної культури учнів загальноосвітньої школи у позаурочній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / Валентина Іванівна Тернопільська ; Ін-т пробл. виховання АПН України. – Київ, 2009. – 41 с.

454. Тетерский С. В. Введение в социальную работу : учеб. пособие / С. В. Тетерский. – Москва : Академ. Проект, 2001. – 496 с.

455. Технологии социальной работы : учеб. / под общ. ред. Е. И. Холостовой. – Москва : ИНФРА-М, 2002. – 400 с.

456. Технология социальной работы : учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений / под ред. И. Г. Зайнышева. – Москва : Гуман. изд. центр ВЛАДОС ; Моск. гос. соц. ун-т, 2000. – 240 с.

457. Технології художньо-естетичного виховання учнів основної школи у позакласній роботі : монографія / [О. А. Комаровська та ін. ; за ред. Н. Є. Миропольської, О. А. Комаровської] ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т проблем виховання. – Харків : Друкарня Мадрид, 2015. – 220 с.

458. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості : навч. посіб. / Т. М. Титаренко. – 2-е вид. – Київ : Каравела, 2013. – 372 с.
459. Товстоногов Г. Заметки о театральной импровизации / Георгий Товстоногов // Театр. – 1985. – № 4. – С. 133–141.
460. Толстой Л. Н. Литература, искусство / Л. Н. Толстой. – Москва : Современник, 1978. – 272 с.
461. Тонкович И. Н. Компетентностный подход в высшем образовании: содержательно-логический анализ / И. Н. Тонкович // Инновационные образовательные технологии. – 2011. – № 3. – С.33–38.
462. Тютюнник Г. М. Климко : повісті та оповідання / Григорій Михайлович Тютюнник ; ілюстр. Ольги Воронкової. – К. : Країна мрій, 2013. – 315 с.
463. У пошуку театру : антологія молодого драматургії. – Київ : Смолоскип, 2003. – 546 с.
464. Українка Л. Кращі твори / Леся Українка ; упоряд., вступ. ст. та примітки Л. І. Скупейка. – Харків : Книжк. Клуб “Клуб сімейного дозвілля”, 2012. – 576 с.
465. Українське барокко : матеріали I конгресу Міжнародної асоціації українців (Київ, 27 серпня – 3 вересня 1990 р.). – Київ : Ін-т літератури ім. Т. Г. Шевченка, 1993. – 260 с.
466. Українське суспільство 1992–2007. Динаміка соціальних змін / [за ред. В. Ворони, М. Шульги]. – Київ : Ін-т соціології НАН України, 2007. – 544 с.
467. Українське суспільство: моніторинг соціальних змін : зб. наук. праць. - Випуск1(1) / Нац. акад. наук України, Ін-т соціології – Київ, 2014. – 546 с.
468. Українські приказки, прислів'я і таке інше. Збірники О. В. Марковича та інших / уклад. М. Номис. – Київ : Либідь, 1993. – 768 с.
469. Учурова С. А. Групповая учебная работа как способ развития социальной компетентности учащихся : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Светлана Александровна Учурова ; Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького. – Екатеринбург, 2007. – 24 с.

470. Учурова С. А. Развитие социальной компетентности в образовательном процессе (на примере уроков немецкого языка и обществознания) : электронное текстовое издание [Электронный ресурс] / С. А. Учурова ; науч. ред. Л. И. Корнеева. – Екатеринбург : УрФУ, 2011. – 196 с. – Режим доступа : <http://study.ustu.ru/view/aid/10734/1/Ychyrova.pdf>, свободный. – Загл. с экрана. – [Дата обращения : 25.07.2016].

471. Ушамирская Г. Ф. Интернализация социальных ролей учащейся и студенческой молодёжи / Г. Ф. Ушамирская. – Волгоград : Изд-во Волгоград. гос. ун-та, 2002. – 170 с.

472. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : у 2-х т. / К. Д. Ушинський ; пер. з рос. – Київ : Рад. шк., 1983. – Т. 1. : Теоретичні проблеми педагогіки. – 488 с.

473. Фастова Е. И. Становление социальной компетентности подростка в проектной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Елена Игоревна Фастова ; Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2010. – 26 с.

474. Федій О. А. Підготовка педагогів до використання засобів естетотерапії: теорія і практика : монографія / О. А. Федій. – Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2009. – 404 с.

475. Федорченко Т. Є. Соціально-педагогічні засади профілактики девіантної поведінки школярів в умовах соціокультурного середовища : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / Тетяна Євгенівна Федорченко ; Держ. закл. “Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка”. – Луганськ, 2013. – 44 с.

476. Филатова М. Социальные компетенции и современное образование / М. Филатова, Л. Волкова // Высшее образование в России. – 2007. – № 11. – С. 65–72.

477. Філософія : підручник / Г. А. Заїченко, В. М. Сагатовський, І. І. Кальний та ін. ; [за ред. Г. А. Заїченка та ін.]. – Київ : Вищ. шк., 1995. – 455 с.

478. Флиер А. Я. Культурная компетентность личности: между проблемами

образования и национальной политики / Андрей Яковлевич Флиер // *Общественные науки и современность*. – 2000. – № 2. – С. 151–165.

479. Фоминцев А. И. Авторский методический комплекс по преподаванию основ театрального искусства в начальных классах общеобразовательной школы [Электронный ресурс] / Андрей Иванович Фоминцев. – Режим доступа : [http://www. teatrbaby.ru /metod\\_fomincev.htm](http://www.teatrbaby.ru/metod_fomincev.htm), свободный. – Загл. с экрана. – [Дата обращения : 25.07.2016].

480. Форум-театр. Интерактивная техника групповой работы [Электронный ресурс] / Гл. страница “Первого сентября”, гл. страница журнала “Школьный психолог”. – 2004. – № 15. – Режим доступа : <http://psy.1september.ru/articlef.php?ID=200401509>, свободный. – Загл. с экрана. – [Дата обращения : 25.07.2016].

481. Форум-театр: формула виходу з кризи: навч.-метод. посіб. для бажаючих створити форум-театр / [Л. Гук, М. Григоріва, Д. Доусет та ін.] ; Школа рівних можливостей. – К., 2007. – 68 с.

482. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник / Виктор Франкл ; пер. с англ. и нем. ; общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева ; вст. ст. Д. А. Леонтьева. – Москва : Прогресс, 1990. – 368 с.

483. Франко І. Я. Наш театр / І. Я. Франко // Франко І. Я. Зібрання творів : у 50 т. – Т. 28. – Київ : Наук. думка, 1980.– С. 278–292.

484. Фрейд З. Психология бессознательного : сб. произведений / Зигмунд Фрейд ; сост., науч. ред., авт. вступ. статьи М. Г. Ярошевский. – Москва : Просвещение, 1989. – 448 с.

485. Фролов С. С. Социология : учеб. для высш. учеб. заведений / С. С. Фролов. – 2-е изд., перераб. и дополн. – Москва : Издат. корпорация “Логос”, 1996. – 360 с.

486. Фромм Э. Бегство от свободы / Эрих Фромм ; [пер. с англ. ; общ. ред. П. С. Гуревича]. – Москва : Издат. группа “Прогресс”, 1995. – 256 с.

487. Фромм Э. Личность в современной культуре / Эрих Фромм // Психология личности : хрестоматия : в 2-х т. / [ред.-сост. Д. Я. Райгородский]. –



Т. 1. – Самара : Издат. дом “Бахрах”, 1999. – С. 233–246.

488. Фузейникова И. Н. Театрально-педагогические технологии как средство социокультурной адаптации старших подростков : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (художеств. воспитание в дошк. учреждениях, общеобразовательной и высш. школе)” / Ирина Ниловна Фузейникова ; Ин-т художеств. образования РАО. – Москва, 2007.– 24 с.

489. Фузейникова И. Н. Театрально-педагогические технологии как средство социокультурной адаптации старших подростков : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ирина Ниловна Фузейникова ; Ин-т художеств. образования РАО. – Москва, 2007. – 222 с.

490. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Юрген Хабермас ; [ред., пер. с нем. Д. В. Скляднев]. – Санкт-Петербург : Наука, 2000. – 380 с.

491. Харченко С. Я. Значення категорії “соціальність” у пошуках методологічної основи розвитку сучасної соціально-педагогічної науки / С. Я. Харченко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2012. – № 3. – С. 4–13.

492. Харченко С. Я. Тенденції розвитку понятійного апарату соціальної педагогіки у сучасному науковому контексті / С. Я. Харченко, О. І. Рассказова // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Психолого-педагогічні науки. – 2014. – № 2. – С. 147–152.

493. Хендрик О. Ю. Розвиток соціальності студентів мистецьких спеціальностей засобами хореографії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / Ольга Юріївна Хендрик ; Держ. закл. “Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка”. – Луганськ, 2014. – 20 с.

494. Хломов К. Д. Подросток на перекрестке жизненных дорог: социализация, анализ факторов изменения среды развития [Электронный ресурс] / К. Д. Хломов // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2014. – № 1. –

Режим доступа : <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Hlomov.phtml>, свободный. – Загл. с экрана. – [Дата обращения: 25.07.2016].

495. Хохлова Е. В. Конструктивная агрессивность в формировании навыков асертивного поведения студентов вуза : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Пед. психология” / Елена Васильевна Хохлова ; Нижегород. гос. архитектурно-строит. ун-т. – Нижний Новгород, 2008. – 26 с.

496. Художня культура. Програма для 9–11 кл. / авт.-уклад. Л. Масол, Н. Миропольська // Художньо-естетичний цикл. 5–11 класи. Програми для загальноосвітніх навч. закладів. – Київ-Ірпінь, Перун, 2005. – С. 184–221.

497. Хуторской А. В. Ключевые компетенции: Технология конструирования / Андрей Викторович Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.

498. Хуторской А. В. Метапредметное содержание в стандартах нового поколения / Андрей Викторович Хуторской // Школьные технологии. – 2012. – № 4. – С. 36–47.

499. Хьелл Л. Теории личности / Ларри Хьелл, Дэниел Зиглер. – 3-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 607 с.

500. Циба В. Т. Системна соціальна психологія : навч. посіб. / В. Т. Циба. – Київ : Центр навч. літератури, 2006. – 328 с.

501. Цимбалюк Н. М. Інституціональна модернізація культурно-дозвіллевої сфери в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра соціол. наук : спец. 22.00.04 “Спеціальні та галузеві соціології” / Наталія Миколаївна Цимбалюк ; Нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Київ, 2005. – 44 с.

502. Чедия К. О. Социально-психологические особенности стратегии и тактики психокоррекционного воздействия средствами театра : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Константин Олегович Чедия ; Тверский гос. ун-т. – Ярославль, 1999. – 209 с.

503. Черниш Н. Соціологія : курс лекцій / Наталія Черниш. – Львів : Кальварія, 2003. – 544 с.

504. Чернуха І. О. Психокорекція особистості засобами арт-терапії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 / Ірина Олександрівна Чернуха; Волин. нац. ун-т ім. Л. Українки. – Луцьк, 2010. – 20 с.

505. Чернуха Н. М. Інтеграція виховних соціальних впливів суспільства у формуванні громадянськості учнівської молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.05 / Надія Миколаївна Чернуха; Луган. нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2007. – 44 с.

506. Честертон Г. К. Что такое театр / Г. К. Честертон // Честертон Г. К. Собр. соч. : в 5 т. – Т. 5: Вечный Человек. Эссе / пер. с англ. ; сост. и общ. ред. Н. Л. Трауберг. – Санкт-Петербург : Амфора, 2000. – С. 457–460.

507. Чечель Н. П. Повертаючи стиль: філософсько-антропологічний дискурс української видовищної і драматичної культури від початків до XVIII ст. / Н. П. Чечель. – Київ : Вид. ПАРАПАН, 2004. – 240 с.

508. Шакурова М. В. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студентов высш. пед. уч. заведений / М. В. Шакурова. – Москва : Изд.центр “Академия”, 2002. – 272 с.

509. Шамиева В. А. Ассертивность в структуре личности субъекта адаптации : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 “Общая психология, психология личности, история психологи” / Вероника Анатольевна Шамиева; Дальневосточный гос. ун-т путей сообщения. – Хабаровск, 2009. – 24 с.

510. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Б. Шапар. – Харків : Прапор, 2007. – 640 с.

511. Шапран О. Реалізація компетентнісного підходу в системі неперервної освіти / Ольга Шапран // Гуманітарний вісник Держ. вищого навч. закладу “Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди” : Педагогіка. Психологія. Філософія : зб. наук. пр. – Вип. 28(1). – Переяслав-Хмельницький, 2013.– С. 319– 324.

512. Шаровская А. В. Драматерапия как технология социальной реабилитации молодых инвалидов: теоретический аспект / А.В.Шаровская // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. – 2009. – № 12 (16). – С. 41–45.

513. Шахрай В. Засоби театрального мистецтва у формуванні соціальної компетентності дітей шкільного віку / Валентина Шахрай // Нова педагогічна думка. – 2009. – №4. – С. 145–148.

514. Шахрай В. Інтерналізація соціальних ролей підлітками та учнівською молоддю засобами театрального мистецтва / Валентина Шахрай // Вісник Інституту розвитку дитини : зб. наук. праць. Серія: філософія, педагогіка, психологія. – К. : Вид-во Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова, 2012. – Вип. 20. – С. 130–135.

515. Шахрай В. М. Волонтерский подростково-молодежный театр – технология формирования социальной компетентности школьников / В. М. Шахрай // Альманах современной науки и образования. – 2013. – № 11 (78). – С. 187–191.

516. Шахрай В. М. Діагностика сформованості соціальної компетентності підлітків / В. М. Шахрай // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Вип. 16. Кн. 3. – Кам'янець-Под. : Вид. Зволейко Д. Г., 2012. – С. 331–341.

517. Шахрай В. М. Использование средств театрального искусства в социальном развитии школьников: возможности и проблемы / В. М. Шахрай // Педагогика и современность. – 2013. – № 5. – С. 85–92.

518. Шахрай В. М. Критерії та показники визначення сформованості соціальної компетентності особистості / В. М. Шахрай // Народна освіта : електронне наукове фахове видання. – 2011. – Випуск № 3 (15). – Режим доступу : [http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna\\_osvita/vupysku/15/statti/shahray.htm](http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/15/statti/shahray.htm), вільний. – Назва з екрану. – [Дата звернення : 25.07.2016].

519. Шахрай В. М. Механизмы влияния средств театрального искусства на развитие социальной компетентности школьников / В. М. Шахрай // Приволжский научный вестник. – 2014. – № 1 (29). – С. 103–108.

520. Шахрай В. М. Організація театральної діяльності школярів з метою профілактики їхньої соціальної дезадаптації / В. М. Шахрай // Актуальні дослідження в соціальній сфері : матеріали шостої міжнарод. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 17 листоп. 2015 р.) / гол. ред. В. В. Корнєщук ; Од. нац. політехн. ун-т. – Одеса : Вид. Букаєв В. В., 2015. – С. 185–187.

521. Шахрай В. М. Педагогічні умови формування соціальної компетентності школярів засобами театального мистецтва / В. М. Шахрай // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Вип. 15, кн. 2. – Кам'янець-Подільський : Вид. Зволейко Д. Г., 2011. – С. 278–288.

522. Шахрай В. М. Потенціал інтерактивного театру у формуванні соціальної компетентності школярів / В. М. Шахрай // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2011. – № 4. – С. 48–55.

523. Шахрай В. М. Проблеми соціальної компетентності молоді : монографія / В. М. Шахрай. – Біла Церква : БНАУ, 2009. – 115 с.

524. Шахрай В. М. Профілактика соціальної дезадаптації підлітків через залучення їх до театральної діяльності / В. М. Шахрай // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2012. – № 3. – С. 39–46.

525. Шахрай В. М. Роль театральних педагогічних методів в формуванні соціальної компетентності школярів / В. М. Шахрай // Доклади Казахської академії освіти (Қазақ білім академиясының БАЯНДАМАЛАРЫ). – 2013. – № 1–2. – С. 32–38.

526. Шахрай В. М. Роль школи у формуванні соціальної компетентності дітей / В. М. Шахрай // Актуальні дослідження в соціальній сфері : матеріали п'ятої міжнарод. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 25 трав. 2015 р.) / гол. ред. В. В. Корнєщук ; Од. нац. політехн. ун-т. – Одеса : Вид. Букаєв В. В., 2015. – С. 163–165.

527. Шахрай В. М. Соціально-терапевтичний аспект організації театральних занять школярів / В. М. Шахрай // Альманах сучасної науки і освіти. – 2013. – № 12 (79). – С. 180–184.

528. Шахрай В. М. Соціальна компетентність особистості в контексті розвитку українського суспільства (соціально-рольовий аспект) / В. М. Шахрай // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Вип. 13. – Кн. 1. – Кам'янець-Подільський : Вид. Зволейко Д. Г., 2009. – С. 28–37.

529. Шахрай В. М. Соціальна компетентність особистості в науковій літературі / В. М. Шахрай // Соціальні виміри суспільства : зб. наук. праць. Вип. 11. – Київ : Ін-т соціології НАНУ, 2008. – С. 352–362.

530. Шахрай В. М. Соціальна компетентність особистості: соціально-рольовий підхід / В. М. Шахрай // Народна освіта : електронне наук. фахове видання. – 2010. – Випуск № 2 (11). – Режим доступу : [http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna\\_osvita/vupysku/11/statti/shahray.htm](http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/11/statti/shahray.htm), вільний. – Назва з екрану. – [Дата звернення : 25.07.2016].

531. Шахрай В. М. Соціально-ціннісний аспект діяльності дитячого театру : монографія / В. М. Шахрай ; Ін-т проблем виховання АПН України, Відкритий міжнар. ун-т розвитку людини “Україна”. – Біла Церква : [Вид-во Семенка Сергія], 2005. – 172 с.

532. Шахрай В. М. Становлення соціальної компетентності особистості – вагомий чинник ефективного функціонування українського суспільства // Вплив глобалізаційних процесів на безпеку держави: економічний, інформаційний, соціальний та культурологічний аспекти : монографія / за заг. ред. д-ра екон. наук, проф. П. І. Юхименка. – Київ : Ун-т “Україна”, 2015. – С. 377–395.

533. Шахрай В. М. Театр (8–12 класи) // Програми факультативних курсів та курсів за вибором для спеціалізованих загальноосвітніх шкіл музичного профілю. – Харків : Вид-во “Ранок”, 2009. – С. 130–150.

534. Шахрай В. М. Театральне мистецтво як профілактично-терапевтичний засіб у соціально-педагогічній роботі з підлітками та молоддю / В. М. Шахрай // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. Серія: пед. та психолог. науки. – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2011. – № 58. – С. 92–96.

535. Шахрай В. М. Театральне мистецтво як чинник оптимізації взаємодії особистості та соціуму / В. М. Шахрай // Народна освіта : електронне наук. фахове видання. – 2011. – Випуск № 1 (13). – Режим доступу : [http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna\\_osvita/vupysku/13/statti/shahrai.htm](http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/13/statti/shahrai.htm), вільний. – Назва з екрану. – [Дата звернення : 25.07.2016].

536. Шахрай В. М. Театрально-ігрова діяльність дітей як важливий засіб інклюзивної освіти / В. М. Шахрай // Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі : тези доповідей дванадцятої міжнарод. наук.-практ. конф. (Київ, 21–22 листоп. 2012 р.) / Відкритий міжнарод. ун-т розвитку людини “Україна”. – Київ, 2012. – С. 246–248.

537. Шахрай В. М. Театрально-педагогічні технології в соціальній роботі з підлітками та молоддю / В. М. Шахрай // Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери : тези доповідей міжнарод. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 17 листоп. 2011 р.) / Хмельн. ін.-т соц. технологій Ун-ту “Україна”. – Хмельницький, 2011. – С. 310–312.

538. Шахрай В. М. Технології соціальної роботи : навч. посіб. / В. М. Шахрай. – Київ : Центр навч. літератури, 2006. – 464 с.

539. Шахрай В. М. Формування соціальної компетентності особистості як умови її якісної взаємодії з суспільством / В. М. Шахрай // Вісник Луганського нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. Серія : Пед. науки. – 2012. – № 7 (242). – Частина II. – С. 53–59.

540. Шахрай В. М. Шкільний соціальний театр – інноваційна технологія формування соціальної компетентності підлітків і старшокласників / В. М. Шахрай // International Scientific-Practical Conference Actual questions and problems of development of social sciences: Conference Proceedings, June 28-30, 2016. Kielce: Holy Cross University. – P. 136–139.

541. Шахрай В. Організація театрально-ігрової діяльності школярів як засобу їх соціального розвитку в процесі навчання / Валентина Шахрай // Рідна школа. – 2012. – № 1. – С. 33–38.

542. Шахрай В. Особливості організації театрально-ігрової діяльності

школярів з метою формування їхньої соціальної компетентності / Валентина Шахрай // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць / [за заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Слов'янськ : СДПУ, 2011. – Вип. LVIII. – Частина II. – С. 157–166.

543. Шахрай В. Підготовка студентів до використання у майбутній соціально-педагогічній діяльності театральних методик / Валентина Шахрай // Нова педагогічна думка. – 2011. – №.2 – С. 120–122.

544. Шахрай В. Роль акторського тренінгу у розвитку соціальної компетентності підлітків / Валентина Шахрай // Мистецтво та освіта. – 2011. – № 2. – С. 51–55.

545. Шахрай В. Соціокультурна компетентність молоді: приклад регіонального дослідження / Валентина Шахрай // Освіта регіону. – 2010. – № 2. – С. 185–189.

546. Шахрай В. Сучасні педагогічні ідеї використання театального мистецтва у соціальному розвитку школярів / Валентина Шахрай // Нова педагогічна думка. – 2010. – № 3. – С. 116–119.

547. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения : в 4-х т. / С. Т. Шацкий ; под ред. И. А. Каирова, Л. Н. Скаткиной, М. Н. Скаткина и др. – Т. 1. – Москва : Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1962.– 503 с.

548. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения : в 4-х т. / С. Т. Шацкий ; под ред. И. А. Каирова, Л. Н. Скаткиной, М. Н. Скаткина и др. – Т. 2. – Москва : Просвещение, 1964.– 476 с.

549. Шевердина О. В. Педагогические условия формирования опыта самопрезентации подростка во временном летнем объединении : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ольга Васильевна Шевердина ; Костром. гос. ун-т им. Н. А. Некрасова. – Кострома, 2006. – 225 с.

550. Шевченко Г. П. Виховання – процес людинотворчості, культуротворчості, духотворчості / Г. П. Шевченко // Духовність особистості. – 2015. – Вип. 3. – С. 288–299.



551. Шевченко Г. П. Проблеми духовності людини ХХІ століття / Г. П. Шевченко // Духовність особистості. – 2012. – Вип. 5. – С. 241–250.

552. Шевченко Т. Г. Кобзар / Т. Г. Шевченко. – Київ : Дніпро, 1986. – 542 с.

553. Шекспир У. Как вам это понравится / Уильям Шекспир // Шекспир У. Полное собрание сочинений : в 8-ми т. / под общ. ред. А. Смирнова и А. Аникста. – Т. 5. – Москва : Гос. изд-во “Искусство”, 1959. – С. 5–112.

554. Шекспір В. Вибране : для серед. та ст. шк. віку / Вільям Шекспір ; [передм., упоряд., наук.-метод. матеріали І. Андруссяка]. – Київ : Нац. книжк. проект, 2010. – 464 с.

555. Шиллер Ф. Собрание сочинений : у 7-ми т. – Т. 6. Статьи по эстетике / Фридрих Шиллер ; [под общ. ред. Н. Н. Вильмонта и Р. М. Самарина ; пер. с нем. под. ред. Л. Е. Пинского]. – Москва : Гос. изд-во художеств. литературы, 1957. – 791 с.

556. Шкільний театр : збірник п'єс / упоряд. Л. Шелестова, Н. Чиренко. – Київ : Шк. світ, 2007. – 128 с.

557. Шкільний театр. Переяслав-Хмельницька ЗОШ І-ІІІ ст. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://7school.com.ua/index/shkilnij\\_teatr/0-8](http://7school.com.ua/index/shkilnij_teatr/0-8), вільний. – Назва з екрану. – [Дата звернення : 25.07.2016].

558. Шоу Б. Автобиографические заметки. Статьи. Письма : сборник / Бернард Шоу ; пер. с англ. ; [составление А. Образцовой и Ю. Фридштейна]. – Москва. : Радуга, 1989. – 496 с.

559. Шпет Г. Г. Театр как искусство // Г. Г. Шпет // Психологические исследования. 2009. – Appendix 2(4). Режим доступа : <http://psystudy.ru/index.php/num/appendix2-4/59-shpet-theater-4a.html>, свободный. – Загл. с экрана. – [Дата обращения: 25.07.2016].

560. Шульга Р. Соціокультурний вимір художнього життя в Україні / Раїса Шульга // Культура. Суспільство. Особистість : навч. посіб. [за ред. Л. Скокової]. – Київ : Ін-т соціології НАНУ, 2006. – С. 339–361.

561. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – Москва : Педагогика, 1978. – 304 с.

562. Якуба О. О. Соціологія : навч. посіб. для студентів / О. О. Якуба. – Харків : Константа, 1996. – 192 с.

563. Ярулов А. А. Формирование культуры социальной компетентности школьников / Александр Анатольевич Ярулов // Школьные технологии. – 2005. – № 2. – С. 97–123.

564. A Brief Biography of Augusto Boal / by Doug Paterson [Electronic resource]. – Access Mode : <http://ptoweb.org/aboutpto/a-brief-biography-of-augusto-boal/>. – Title from screen. – [Cited : 2016. Jul. 25].

565. Beare D. Theatre for Positive Youth Development: A Development Model for Collaborative Play-creating [Electronic resource]. / David Beare, George Belliveau. – Access Mode : [https://www.griffith.edu.au/\\_data/assets/pdf\\_file/0008/52892/04-beare-belliveau-final.pdf](https://www.griffith.edu.au/_data/assets/pdf_file/0008/52892/04-beare-belliveau-final.pdf). – Title from screen. – [Cited : 2016. Jul. 25].

566. Berkowitz E. Theater as a tool for transformation: Identifying the aspects of a high school collaborative theater process that encourage self-development : dissertation ... Ph.D. / Erik Berkowitz ; California Institute of Integral Studies, 2010. – 262 p.

567. Birringer J. Theatre, Theory, Postmodernism / Johannes Birringer. – Bloomington : Indiana University Press, 1991. – 235 p.

568. Boal A. Theatre of the Oppressed / Augusto Boal. – London : Pluto Press, 2000. – 219 p.

569. Civic Theater for Civic Education [Electronic resource]. – Access Mode : [http://citation.allacademic.com//meta/p\\_mla\\_apa\\_research\\_citation/0/6/3/9/1/pages63913/p63913-1.php](http://citation.allacademic.com//meta/p_mla_apa_research_citation/0/6/3/9/1/pages63913/p63913-1.php). – Title from screen. – [Cited : 2016. Jul. 25].

570. Conrad D. Exploring Risky Youth Experiences: Popular Theatre as a Participatory, Performative Research Method [Electronic resource] / Diane Conrad // International Journal of Qualitative Methods 3 (1) April, 2004 – Access Mode : [https://sites.ualberta.ca/~iiqm/backissues/3\\_1/html/conrad.html](https://sites.ualberta.ca/~iiqm/backissues/3_1/html/conrad.html). – Title from screen. – [Cited : 2016. Jul. 25].

571. Emerson L. A. Parental influences on children's social competence: Direct and indirect pathways : dissertation ... Ph.D. / Lisa A. Emerson ; Seattle Pacific

University, 2007. – 106 p.

572. Frame J. D. Project management competence: Building key skills for individuals, teams and organizations / J. Davidson Frame. – San Francisco : Jossey-Bass publishers, 1999. – 232 p.

573. Gooding L. F. The effect of a music therapy-based social skills training program on social competence in children and adolescents with social skills deficits : dissertation ... Ph.D. / Lori Fogus Gooding ; The Florida State University, 2010, – 140 p.

574. Jugert G. Soziale Kompetenz für Jugendliche : Grundlagen, Training und Fortbildung / Gert Jugert, Anke Rehder, Peter Notz und and. – 5. Auflage. – Weinheim ; Munch. : Juventa, 2007. – 141 s.

575. Kanning U. P. Diagnostik sozialer Kompetenzen / P. U. Kanning. – Goettingen, Bern, Toronto, Seattle : Hogrefe Verlag, 2003. – 138 s.

576. Kanning U. P. Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse / P. U. Kanning // Zeitschrift für Psychologie. – 2002. – №210. – S. 154–163.

577. Lang D. Soziale Kompetenz und Persönlichkeit / Daniela Lang. – Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 2009. – 196 s.

578. Metz A. M. Applied Theatre in schools in the United States: The triangulation of education, art, and community practice in Theatre in Education (TIE) : dissertation ... Ph.D. / Allison Manville Metz ; The University of Wisconsin. – Madison, 2008.– 276 p.

579. Monahan K. The development of social competence from early childhood through middle adolescence: Continuity and accentuation of individual differences over time : dissertations ... Ph.D. / Kathryn Monahan ; Temple University, 2008. – 138 p.

580. Neues Projekt: Theaterpädagogik an Schulen [Electronic resource]. – Access Modem : <http://treffpunktfreizeit.blogspot.com/2012/02/neues-projekt-theaterpadagogik-schulen.html>. – Title from screen. – [Cited : 2016. Jul. 25].

581. Parenting Skills and Social-Communicative Competence in Childhood [Electronic resource]. – Access Mode : [http://is.byu.edu/courses/univ/SFL-240-101/media/parenting\\_skills.pdf](http://is.byu.edu/courses/univ/SFL-240-101/media/parenting_skills.pdf). – Title from screen. – [Cited : 2016. Jul. 25].

582. Pavliga G. K. Toward a conceptual definition for social competence: An exploratory study : dissertation... Ph.D. / Gail K. Pavliga ;The University of Akron, 2008. – 155 p.

583. Rokeach M. The nature of human values / Milton Rokeach. – New York : Free Press, 1973. – 438 p.

584. Saarni C. The development of emotional competence / Carolyn Saarni. – New York : The Guilford Press, 1999. – 381 p.

585. Schwartz S. H. Universals in the structure and content of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries / S. H. Schwartz // In M.P.Zanna (Ed.) Advances in Experimental Social Psychology. – Orlando, FL: Academic. Vol.25, 1992. – PP. 1 – 65.

586. Soziale Kompetenz [Electronic resource]. – Access Mode : [http://de.wikipedia.org/wiki/Soziale\\_Kompetenz](http://de.wikipedia.org/wiki/Soziale_Kompetenz). – Title from screen. – [Cited : 2016. Jul. 25].

587. Teatr edukacyjny – komunikacja bez granic: praca zbiorowa Słupski Ośrodek Kultury / redaktorzy M. Gliniecki, L. Maksymowicz. – Słupsk : Teatr STOP & SOK, 2001. – 230 s.

588. The Forum Theatre of Augusto Boal: A Dramatic Model for Dialogue and Community-Based Environmental Science [Electronic resource]. – Access Mode : <http://www.mendeley.com/research/forum-theatre-augusto-boal-dramatic-model-dialogue-communitybased-environmental-science/>.- Title from screen. – [Cited : 2016. Jul. 25].

589. The Utilization of Theater-in-Education for Social Development Changes [Electronic resource]. – Access Mode : <http://wenku.baidu.com/view/b8f5edb369dc5022aaea0017.html>. – Title from screen. – [Cited : 2016. Jul. 25].

590. Theater und Schule: Ein Handbuch zur Kulturellen Bildung / von Wolfgang Schneider (Herausgeber). – Bielefeld : Transcr. Verlag, 2009. – 352 s.

591. Wentworth W. M. Context and understanding an inquiry into socialization theory / W. M. Wentworth. – New York : Elsevier North Holland, 1980. – 183 p.

592. What is drama therapy? North American Drama Therapy Association (NADTA) [Electronic resource]. – Access Mode : <http://www.nadta.org/what-is-drama-therapy.html>. – Title from screen. – [Cited : 2016. Jul. 25].

593. Willkommen auf den Seiten des Bundesverbandes Theaterpädagogik [Electronic resource]. – Access Mode : <http://www.butinfo.de/>. – Title from screen. – [Cited : 2016. Jul. 25].

594. Worthen W. B. Modern drama and the Rhetoric of Theater / W. B. Worthen. – Berkeley, Los Angeles, Oxford : Univ. Press, 1992. – 230 p.

**ДОДАТКИ**

*Додаток А*

**Анкета**  
**“Соціальна культура старших підлітків”**

Шановний друже! З метою вивчення ставлення учнів до різних сфер життєдіяльності проводиться наукове дослідження. Просимо відверто відповісти на ряд запитань. Будемо щиро вдячні за допомогу!

1. Чи багато ти маєш вільного часу після занять та підготовки домашніх завдань?
  - а) багато;
  - б) мало;
  - в) достатньо;
  - г) не знаю.
  
2. Як твій вільний час в один день можна виразити в годинах?
  - а) 1 год.;
  - б) 2 год.;
  - в) 3 год.;
  - г) 4 год.;

д) більше 4-х год.

3. Чим ти в основному займаєшся у вільний час?

- а) читаю художню літературу;
- б) спілкуюся з друзями;
- в) відвідую дискотеки;
- г) відвідую кафе, бари;
- д) дивлюся телевізор;
- е) прослуховую DVD;
- є) нічим не займаюся;
- ж) твій варіант \_\_\_\_\_

4. Яку роль у твоєму дозвіллі відіграє спілкування з творами мистецтва?

- а) велику;
- б) середню;
- в) малу;
- г) ніяку.

5. Яким видам мистецтва ти надаєш перевагу?

- а) класична музика;
- б) народна музика;
- в) популярна музика;
- г) театр;
- д) література;
- е) образотворче мистецтво;
- є) декоративно вжиткове мистецтво;
- ж) твій варіант \_\_\_\_\_

6. Як ти ставишся до такого проведення дозвілля, як вживання алкоголю?

- а) позитивно;
- б) негативно;
- в) байдуже;
- г) не знаю.

7. Чи вживаєш ти сам (сама) алкоголь?

- а) так;
- б) ні.

8. Чи багато твоїх ровесників вживають алкоголь?

- а) багато;
- б) мало;
- в) ні багато, ні мало.

9. Яка причина, на твою думку, того, що молодь вживає алкоголь?

- а) прагнення бути такими, як інші;
- б) немає більш цікавішого заняття;
- в) прагнення заслужити визнання у колі ровесників;
- г) намагання подолати страх у спілкуванні;
- д) твій варіант \_\_\_\_\_

10. Як ти ставишся до такого проведення дозвілля, як вживання наркотиків?

- а) позитивно;
- б) негативно;

- в) байдуже;  
г) не знаю.
11. Чи вживаєш ти сам (сама) наркотики?  
а) так;  
б) ні.
12. Чи багато твоїх ровесників вживають наркотики?  
а) багато;  
б) мало;  
в) ні багато, ні мало.
13. Яка причина, на твою думку, того, що молодь вживає наркотики?  
а) прагнення бути такими, як інші;  
б) немає більш цікавішого заняття;  
в) прагнення заслужити визнання у колі ровесників;  
г) намагання подолати страх у спілкуванні;  
д) твій варіант \_\_\_\_\_
14. Як ти ставишся до куріння серед молоді?  
а) позитивно;  
б) негативно;  
в) байдуже.
15. Чи сам (сама) ти куриш?  
а) так;  
б) ні.
16. Чи подобається тобі, як ти проводиш дозвілля?  
а) так;  
б) ні;  
в) певною мірою і так, і ні;  
г) не знаю.
17. Чи любиш ти свою Батьківщину?  
а) так;  
б) ні;  
в) не знаю.
18. Якщо в майбутньому тобі доведеться вибрати між Україною та іншими країнами для постійного проживання, ти вибереш:  
а) Україну;  
б) іншу країну (яку?);  
в) не знаю.
19. Яку людину можна назвати справжнім громадянином своєї країни? \_\_\_\_\_
20. Кого із сучасних діячів чи діячів минулого можна назвати справжнім громадянином України? \_\_\_\_\_
21. Що ти відчуваєш, коли звучить Гімн України?  
а) гордість за країну;



- б) радість від того, що я є громадянином цієї країни;  
 в) нічого не відчуваю;  
 г) відчуваю негативні емоції;  
 д) твій варіант.
22. Наведи приклади рідної національної культури (твори мистецтва, літератури та ін.), якими можна пишатися \_\_\_\_\_
23. Назви свої сімейні ролі ( син, дочка, сестра, брат) \_\_\_\_\_
24. Чи хочеш ти в майбутньому мати власну сім'ю?  
 а) так;  
 б) ні.
25. Пронумеруй за ступенем важливості якості чоловіка та жінки (від 1 до 6).
- |       |  |                |       |             |      |
|-------|--|----------------|-------|-------------|------|
|       | а) Ідеальний чоловік поєднує у собі такі якості: |                |       |             |      |
| Краса | Доброта  | Почуття гумору | Розум | Вихованість | Сила |
|       | б) Ідеальна жінка поєднує в собі такі якості:    |                |       |             |      |
| Краса | Доброта  | Почуття гумору | Розум | Вихованість | Сила |
26. Назви, будь-ласка, 5 професій, які, на твою думку, є найпривабливішими для молоді \_\_\_\_\_
27. Чи визначив (визначила) ти для себе свою майбутню професію?  
 а) так;  
 б) ні.
28. Назви свої якості, які дадуть тобі можливість стати професіоналом у вибраній сфері \_\_\_\_\_
29. Назви якості, які будуть заважати тобі стати професіоналом, і це вимагає роботи над собою \_\_\_\_\_

Твоя стать: чол., жін.

Твій вік \_\_\_\_\_

Щиро дякуємо за участь у науковому дослідженні!

*Додаток Б*

### Анкета

### “Соціальна компетентність учнівської молоді”

Шановний друже! З метою вивчення ставлення учнів до різних сфер життєдіяльності проводиться наукове дослідження. Просимо відверто відповісти на ряд запитань. Будемо щиро вдячні за допомогу!

#### Розділ 1. “Я і дозвілля”

1. Чи багато ти маєш вільного часу після занять та підготовки домашніх завдань?  
 а) багато;  
 б) мало;  
 в) достатньо;  
 г) не знаю.
2. Як твій вільний час в один день можна виразити в годинах?  
 а) 1 год.;  
 б) 2 год.;

- в) 3 год.;
- г) 4 год.;
- д) більше 4-х год.

3. Чим ти в основному займаєшся у вільний час?

- а) читаю художню літературу;
- б) спілкуюся з друзями;
- в) відвітую дискотеки;
- г) відвітую кафе, бари;
- д) дивлюся телевізор;
- е) прослуховую DVD;
- є) нічим не займаюся;
- ж) твій варіант \_\_\_\_\_

4. Яку роль у твоєму дозвіллі відіграє спілкування з творами мистецтва?

- а) велику;
- б) середню;
- в) малу;
- г) ніяку.

5. Яким видам мистецтва ти надаєш перевагу?

- а) класична музика;
- б) народна музика;
- в) популярна музика;
- г) театр;
- д) література;
- е) образотворче мистецтво;
- є) декоративно вжиткове мистецтво;
- ж) твій варіант \_\_\_\_\_

6. Яку б оцінку ти поставив (поставила б) собі за проведення вільного часу?

- а) відмінну;
- б) добру;
- в) посередню;
- г) незадовільну.

7. Яке, на твою думку, призначення вільного часу?

- а) відпочивати, набиратися сил;
- б) вдосконалювати себе;
- в) твій варіант \_\_\_\_\_

8. Що переважає у проведенні тобою вільного часу?

- а) сприймання того, що вже створено іншими (перегляд телепередач, прослуховування дисків та ін.);
- б) власна творчість (участь у роботі гуртків, написання віршів, музики та ін.).

9. Як ти ставишся до такого проведення дозвілля, як вживання алкоголю?

- а) позитивно;
- б) негативно;
- в) байдуже;
- г) не знаю.

10. Чи вживаєш ти сам (сама) алкоголь?  
а) так;  
б) ні.
11. Чи багато твоїх ровесників вживають алкоголь?  
а) багато;  
б) мало;  
в) ні багато, ні мало.
12. Яка причина, на твою думку, того, що молодь вживає алкоголь?  
а) прагнення бути такими, як інші;  
б) немає більш цікавішого заняття;  
в) прагнення заслужити визнання у колі ровесників;  
г) намагання подолати страх у спілкуванні;  
д) твій варіант \_\_\_\_\_
13. Як ти ставишся до такого проведення дозвілля, як вживання наркотиків?  
а) позитивно;  
б) негативно;  
в) байдуже;  
г) не знаю.
14. Чи вживаєш ти сам (сама) наркотики?  
а) так;  
б) ні.
15. Чи багато твоїх ровесників вживають наркотики?  
а) багато;  
б) мало;  
в) ні багато, ні мало.
16. Яка причина, на твою думку, того, що молодь вживає наркотики?  
а) прагнення бути такими, як інші;  
б) немає більш цікавішого заняття;  
в) прагнення заслужити визнання у колі ровесників;  
г) намагання подолати страх у спілкуванні;  
д) твій варіант \_\_\_\_\_
17. Як ти ставишся до куріння серед молоді?  
а) позитивно;  
б) негативно;  
в) байдуже.
18. Чи сам (сама) ти куриш?  
а) так;  
б) ні.
19. Хто, на твою думку, має допомогти молодим людям в організації дозвілля?  
а) школа;  
б) сім'я;  
в) позашкільні заклади;  
г) друзі;

- д) це справа самої молодії людини;
- е) твій варіант.

20. Чим ти можеш заслужити повагу у колі своїх друзів? (вибери, будь ласка, не більше 3-х варіантів).

- а) багато читаю;
- б) цікавлюся мистецтвом (театр, образотворче мистецтво та ін.);
- в) багато знаю про популярну музику, співаків;
- г) вмю організувати вечірки для друзів;
- д) можу закурити, випити разом з ровесниками;
- е) гарно танцюю;
- є) займаюся в гуртках;
- ж) вмю модно одягатися;
- з) твій варіант \_\_\_\_\_

21. Чи подобається тобі, як ти проводиш дозвілля?

- а) так;
- б) ні;
- в) певною мірою і так, і ні;
- г) не знаю.

22. Чи хотів би (хотіла б) ти змінити своє дозвілля?

- а) так;
- б) ні;
- в) частково.

## Розділ 2. “Я – громадянин”

1. Яка країна є твоєю Батьківщиною? \_\_\_\_\_

2. Чи любиш ти свою Батьківщину?

- а) так;
- б) ні;
- в) не знаю.

3. Якщо в майбутньому тобі доведеться вибрати між Україною та іншими країнами для постійного проживання, ти вибереш:

- а) Україну;
- б) іншу країну (яку?);
- в) не знаю.

4. Яку людину можна назвати справжнім громадянином своєї країни? \_\_\_\_\_

5. Яку оцінку як громадянам ти можеш дати сучасним українським політикам?

- а) висока;
- б) середня;
- в) низька;
- г) дуже низька.

6. Чому? \_\_\_\_\_

7. Чи готуєшся ти виконувати обов'язки громадянина України?

- а) так;  
 б) ні;  
 в) певною мірою.
8. Якщо так чи певною мірою, то яким чином?  
 а) береш участь в учнівському самоврядуванні;  
 б) цікавишся проблемами суспільства через засоби масової інформації;  
 в) береш участь у мітингах;  
 г) твій варіант \_\_\_\_\_
9. Кого із сучасних діячів чи діячів минулого можна назвати справжнім громадянином України?  
 \_\_\_\_\_
10. Що ти відчуваєш, коли звучить Гімн України?  
 а) гордість за країну;  
 б) радість від того, що я є громадянином цієї країни;  
 в) нічого не відчуваю;  
 г) відчуваю негативні емоції;  
 д) твій варіант.
11. Які теле (радіо)передачі, що розповідають про проблеми українського суспільства, ти дивишся (слухаєш)? \_\_\_\_\_
12. Які газети (журнали), що розповідають про проблеми українського суспільства, ти читаєш?  
 \_\_\_\_\_
13. Яку б національну ідею, щоб згуртувати суспільство, ти запропонував би (запропонувала б) для України? \_\_\_\_\_
14. Якою є Україна в сучасний період?  
 а) правовою;  
 б) неправовою.
15. Хто, на твою думку, у вчиненні правопорушень людиною винен найбільш?  
 а) сама людина;  
 б) держава;  
 в) оточення;  
 г) сім'я;  
 д) школа;  
 е) правоохоронні органи.
16. На твій погляд, законослухняний громадянин в сучасних умовах України – це:  
 а) нормальний громадянин, яких більшість;  
 б) людина, яка погано адаптована до суспільства (невдаха);  
 в) людина, яка нездатна на ризик та досягнення певного життєвого успіху;  
 г) зразкова людина, на яку потрібно рівнятися задля покращення життя в Україні;  
 д) Ваш варіант.

### Розділ 3. “Я та етнокультура”

1. Чи має значення для сучасної людини національна культура?  
 а) так;

- б) ні;
- в) частково;
- г) твій варіант \_\_\_\_\_

2. Наведи приклади рідної національної культури (твори мистецтва, літератури та ін.), якими можна пишатися \_\_\_\_\_

3. Про кого з національних діячів ти б розповів (розповіла) іноземцю, представляючи свою країну? \_\_\_\_\_

4. Які народні свята ти знаєш? \_\_\_\_\_

5. Чи береш участь у їх святкуванні?

- а) так;
- б) ні;
- в) інколи.

6. Належність до своєї нації викликає у тебе:

- а) почуття гордості;
- б) відчуття надійності;
- в) я не надаю належності до даної нації ніякого значення;
- г) почуття незадоволення.

7. Чи є серед твоїх знайомих (друзів) представники інших національностей? Яких? \_\_\_\_\_

8. Чи виникали у тебе з ними суперечності?

- а) так;
- б) ні.

9. Яке, на твою думку, майбутнє національних культур:

- а) вони поступово відімруть;
- б) вони будуть розвиватися;
- в) твій варіант.

#### Розділ 4. "Я і сім'я".

1. Назви свої сімейні ролі ( син, дочка, сестра, брат) \_\_\_\_\_

2. Оціни, будь-ласка, рівень виконання кожної твоєї сімейної ролі як високий, середній чи низький \_\_\_\_\_

3. Чи хочеш ти в майбутньому мати власну сім'ю?

- а) так;
- б) ні.

4. Чи готуєшся ти до виконання в майбутньому ролі дружини (чоловіка), батька (матері)?

- а) так;
- б) ні;
- в) певною мірою.

5. Якщо готуєшся, то що для цього робиш?
- читаю відповідну літературу;
  - консультуюся з друзями;
  - раджуся з батьками;
  - дивлюсь відповідні телепередачі;
  - аналізую стосунки батьків;
  - аналізую стосунки знайомих подружніх пар (родичів, сусідів);
  - твій варіант \_\_\_\_\_
6. Хто із відомих людей чи літературних (кіно) героїв є для тебе ідеалом:
- дружини \_\_\_\_\_
  - чоловіка (як члена подружжя) \_\_\_\_\_
7. Хто, на твою думку, має бути керівником сім'ї?
- дружина;
  - чоловік;
  - обоє однаковою мірою.
8. Чи повинна мати дружина таку ж свободу дій, як і чоловік?
- так;
  - ні.
9. Коли чоловік і жінка живуть разом, хто повинен займатися домашнім господарством?
- чоловік;
  - жінка;
  - обоє разом.
10. Яким повинен бути батько у хорошій сім'ї?
- ніжним, емоційним;
  - сильним, владним;
  - відповідальним, рішучим.
11. Якою повинна бути жінка в хорошій сім'ї?
- люблячою, доброю, ласкавою;
  - строгою, владною;
  - інтелектуальною, діловою.

12. Пронумеруйте за ступенем важливості якості чоловіка та жінки (від 1 до 6).

а) Ідеальний чоловік поєднує у собі такі якості:

Краса	Доброта	Почуття гумору	Розум	Вихованість	Сила
-------	---------	----------------	-------	-------------	------

б) Ідеальна жінка поєднує в собі такі якості:

Краса	Доброта	Почуття гумору	Розум	Вихованість	Сила
-------	---------	----------------	-------	-------------	------

Якщо, на твою думку, серед вказаних якостей якоїсь не вистачає, вкажи її:  
 для жінки \_\_\_\_\_  
 для чоловіка \_\_\_\_\_

## Розділ 5. "Моя майбутня професія".

1. Назви, будь-ласка, 5 професій, які, на твою думку, є найпривабливішими для молоді \_\_\_\_\_
2. Чи визначив (визначила) ти для себе свою майбутню професію?
  - а) так;
  - б) ні.
3. Що це за професія? \_\_\_\_\_
4. Чому ти визначив (визначила) саме цю професію?
  - а) вона є престижною;
  - б) вона є важливою для суспільства;
  - в) вона забезпечить матеріальний достаток;
  - г) вона дасть можливість реалізувати власні здібності;
  - д) твій варіант.
5. Назви свої якості, які дадуть тобі можливість стати професіоналом у вибраній сфері \_\_\_\_\_
6. Назви якості, які будуть заважати тобі стати професіоналом, і це вимагає роботи над собою \_\_\_\_\_
7. На визначення майбутньої професії вплинули:
  - а) батьки;
  - б) вчителі;
  - в) друзі;
  - г) психологи;
  - д) це зроблено самостійно.
8. Чи здійснюєш ти підготовку до майбутньої професії?
  - а) так;
  - б) ні.
9. Якщо так, то яким чином?
  - а) ходжу до репетитора;
  - б) займаюсь на курсах;
  - в) посилено працюю над оволодінням шкільного матеріалу;
  - г) читаю додаткову літературу;
  - д) розширюю знання через Інтернет;
  - е) твій варіант.

Твоя стать: чол., жін.

Твій вік \_\_\_\_\_

Щиро дякуємо за участь у науковому дослідженні!



## Додаток В

## Шановні друзі!

*Нас цікавлять життєві орієнтації сучасних молодих людей. З метою більш глибокого дослідження їх ми звернулись до народних прислів'їв, що пройшли перевірку віками. Серед них немає правильних і неправильних. Із кожної пари прислів'їв виберіть одне, із яким ви найбільше погоджуєтесь. Відповідайте відразу, не обдумуючи довго свою відповідь.*

№ п/п	Прислів'я 1	Прислів'я 2
1	Не спійманий – не злодій, а що взято – те свято	Краще своє віддати, ніж чуже взяти
2	З миру по нитці – голому сорочка	Дружба – дружбою, а грошики нарізно
3	Бережи честь змолоду	А до чого честь, коли їсти нічого
4	Крадене яблучко за своє солодше	Чужий мед гіркий, а свій – солодкий
5	Любиш їздити, люби й саночки возить	Ніж возити, краще поганяти
6	Робота мучить, зате годує й учить	Лежати на печі, а в рот щоб калачі

7	Де б не жити, лишень ситим бути	Краще їсти хліб з водою, ніж жити чужиною
8	Наука в ліс не веде, а з лісу виводить.	Більш будеш знати – менш будеш спати
9	Як багато будеш знати, то швидко зістаришся	Грамоти вчиться - завжди пригодиться.
10	Правда на дні моря спочиває	Правда і в морі не втоне
11	Правда кривду переважить	Була колись правда, пожила – та й гайда
12	Робота не вовк, у ліс – не втече	Робота чоловіка на світі держить
13	Чарочка моя кругленька, як я тебе люблю, що ти повненька	Лихо горлом влізло
14	Не мав лиха, так оженився	Найкраща спілка – чоловік та жінка
15	Хоч за старця, аби не остаться	Сиди до сивої коси, а за ледащо не йди
16	Хоч <i>ох</i> , та вдвох	Ніж удвох плакати, то краще одному
17	Знання робить життя красним.	Од великого розуму і роги поростуть
18	Добре братство краще багатства	Хоч ми собі й брати, але наші кишені – не сестри
19	Хто скуп – собі не глуп	Скупий два рази платить
20	Одна ластівка не робить весни	І один у полі воїн
21	Не святі горшки ліплять	Головою стіни не проб'єш
22	І чортові треба часом свічку поставити	Не любить кривить душею
23	Коли хочеш що казати – перш помізкуй, як почати	Коли праве діло, то говори сміло
24	Хоч у голові пусто, аби грошей густо	Срібло-злото тягне чоловіка в болото
25	Нащо мені теє сrebro, коли жить не добро	Золотий ключ скрізь двері відчиняє
26	По правді роби, по правді й очі повилазять	По правді роби, по правді й буде

Ваш вік \_\_\_\_\_

Ваша стать чол. жін.

*Щиро дякуємо за участь у дослідженні!*

*Додаток Г*

### **Методика опису суб'єктивного образу соціального світу “Я та інші”**

(адаптована автором методика І. Ніколаєвої)

Проводиться в три етапи.

**1-й етап** – респондент записує персонажі в тому порядку, в якому вони “приходять в голову” (50 чоловік).

Інструкція : “Перерахуй всіх людей, яких ти згадаєш. Не має значення, чи це будуть реальні люди, чи видумані; не має значення, чи жили вони в минулому, живуть зараз чи будуть жити в майбутньому, знайомі чи випадково колись побачені, чужі чи рідні, дорослі чи діти. Згадатися може хто завгодно – головне, що вони всі є людьми. Всіх, кого згадаєте, слід записати поряд з номерами, які ви бачите у себе на листку. Записувати можна іменем, прізвищем, кличкою, ініціалами, але щоб потім могли згадати цю людину. Поряд у дужках (для

дослідника) вкажіть, хто ця людина в житті (ваш брат, вчитель, однокласник, кіногерой і т. д.). Загалом потрібно згадати 50 чоловік”.

1	26
2	27
3	28
4	29
5	30
6	31
7	32
8	33
9	34
10	35
11	36
12	37
13	38
14	39
15	40
16	41
17	42
18	43
19	44
20	45
21	46
22	47
23	48
24	49
25	50

**2-й етап** – респондент записує поряд з персонажами їх короткі характеристики.

Інструкція: “Напиши поряд що-небудь істотне, що ти можеш сказати про цю людину, охарактеризуй її одним – двома словами”.

**3-й етап** – респондент відзначає своє місце на шкалі цінностей, а потім відзначає місце кожного персонажа на цій шкалі.

Інструкція: “На 2-ому листі ви бачите вертикальну лінію, нижній полюс якої помічений знаком «–», а верхній знаком «+». Верхній полюс цієї шкали символізує все найкраще, прекрасне, високе, що може бути у людини. Нижній полюс символізує саме низьке, непривабливе, найгірше, що лише можна уявити у людини. Спочатку ви повинні знайти на цій шкалі місце, на яке ви б поставили самі себе. Відзначте це місце рисочкою і напишіть поряд «Я». Тепер знайдіть місце кожного по черзі персонажа на цій шкалі. Для кожного знайдіть місце, поставте рисочку і поряд напишіть порядковий номер персонажа. Виконуйте це завдання

по порядку з №1 по №50. Якщо декілька персонажів ви захочете поставити на одне і те ж місце, то відповідні номери ставте поряд через кому”.



твій вік –  
стать – жін., чол.

*Додаток Д*

**Шановні друзі! Просимо Вас взяти участь у дослідженні цінностей сучасної молоді (за методикою Ш. Шварца).**

*Будемо вдячні за співпрацю!*

Опитувальник складається з двох частин “Огляд цінностей” і “Профіль особистості”.

### **ОГЛЯД ЦІННОСТЕЙ**

**ІНСТРУКЦІЯ:** У цьому опитувальнику Вам потрібно відповісти на питання: “Які цінності важливі для мене як керуючі принципи мого життя, і які цінності є менш важливими для мене?”. Далі на наступних сторінках наведені два списки цінностей, що взяті з різних культур. У дужках наведено пояснення кожної цінності.

Ваше завдання полягає в тому, щоб оцінити ступінь важливості кожної цінності як керуючого принципу Вашого життя.

Використовуйте оцінну шкалу оцінок від -1 до 7.

Чим вищий номер (-1, 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7), тим більш важливою дана цінність є для Вас як керуючий принцип Вашого життя. При цьому орієнтуйтеся на наступні значення відміток: позначка “-1” характеризує цінності, протилежні Вашим принципам, відмітка “0” означає, що цінність зовсім не важлива, не є керуючим принципом Вашого життя, відмітка “3” означає, що цінність важлива, відмітка “6” означає, що цінність дуже важлива, відмітка “7” характеризує цінності найвищої значимості, зазвичай таких цінностей не повинно бути більше двох.

Перед кожною цінністю в списку проставте номер, що вказує важливість цієї цінності особисто для вас як керуючого принципу Вашого життя. Постарайтеся розрізняти цінності, наскільки це можливо, використовуючи всі номери від -1 до 7 (-1, 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7).

Як керуючий принцип мого життя ця цінність є:

Протилежна до моїх	Не важливою	Важливою					Дуже важливою	Найвищої значимості
-1	0	1	2	3	4	5	6	7

Для початку перегляньте цінності зі Списку 1, виберіть одну з них, яка є найважливішою для Вас, і оцініть її значимість (позначка “7”). Далі виберіть цінність, яка найбільш суперечить Вашим принципам, і оцініть її (відмітка -1). Якщо немає такої цінності, виберіть цінність, найменш важливу для Вас, і оцініть її позначкою “0” або “1”, відповідно до її значимості. Потім оцініть всі інші цінності зі Списку 1.

### СПИСОК ЦІННІСТЕЙ 1

1. РІВНІСТЬ (рівні можливості для всіх)
2. ВНУТРІШНЯ ГАРМОНІЯ (бути в мирі із самим собою)
3. СОЦІАЛЬНА СИЛА (контроль над іншими, домінантність)
4. ЗАДОВОЛЕННЯ (задоволення бажань)
5. СВОБОДА (свобода думок і дій)
6. ДУХОВНЕ ЖИТТЯ (акцент на духовних, а не матеріальних питаннях)
7. ПОЧУТТЯ ПРИНАЛЕЖНОСТІ (відчуття, що інші піклуються про мене)
8. СОЦІАЛЬНИЙ ПОРЯДОК (стабільність суспільства)
9. ЖИТТЯ, ПОВНЕ ВРАЖЕНЬ (прагнення до новизни)
10. СЕНС ЖИТТЯ (цілі в житті)
11. ВВІЧЛИВІСТЬ (люб'язність, хороші манери)
12. БАГАТСТВО (матеріальна власність, гроші)
13. НАЦІОНАЛЬНА БЕЗПЕКА (захищеність своєї нації від ворогів)
14. САМОПОВАГА (віра у власну цінність)
15. ПОВАГА ДУМКИ ІНШИХ (врахування інтересів інших людей, уникнення конфронтації)
16. КРЕАТИВНІСТЬ (унікальність, багата уява)
17. МИР У ВСЬОМУ СВІТІ (свобода від війни і конфліктів)
18. ПОВАГА ТРАДИЦІЙ (збереження визнаних традицій, звичаїв)
19. ЗРІЛА ЛЮБОВ (глибока емоційна і духовна близькість)
20. САМОДИСЦИПЛІНА (самообмеження, стійкість до спокус)
21. ПРАВО НА УСАМІТНЕННЯ (право на особистий простір)
22. БЕЗПЕКА СІМ'Ї (безпека для близьких)

23. СОЦІАЛЬНЕ ВИЗНАННЯ (схвалення, повага інших)
24. ЄДНІСТЬ З ПРИРОДОЮ (злиття з природою)
25. МІНЛИВЕ ЖИТТЯ (життя, наповнене проблемами, новизною і змінами)
26. МУДРІСТЬ (зріле розуміння світу)
27. АВТОРИТЕТ (право бути лідером або командувати)
28. СПРАВЖНЯ ДРУЖБА (близькі друзі)
29. СВІТ КРАСИ (краса природи і мистецтва)
30. СОЦІАЛЬНА СПРАВЕДЛИВІСТЬ (усунення несправедливості, турбота про слабких)

## СПИСОК ЦІННОСТЕЙ 2

Тепер оцініть, наскільки важлива кожна з цінностей для Вас як керуючий принцип у Вашому житті. Ці цінності виражені в способах дії, які можуть бути більш-менш важливими для Вас. Постарайтесь розрізнити цінності, наскільки це можливо, використовуючи всі номери. Для початку прочитайте цінності в списку 2, виберіть те, що для Вас найбільш важливо, оцініть на шкалі (відмітка 7). Потім виберіть цінність, яка суперечить вашим принципам (відмітка - 1). Якщо такої цінності немає, виберіть цінність найменш важливу для Вас і оцініть її відмітками 0 або 1, у відповідності з її значимістю. Потім оцініть інші цінності.

Як керуючий принцип мого життя, ця цінність є:

Протилежна до моїх	Не важливою	Важливою					Дуже важливою	Найвищої значимості
-1	0	1	2	3	4	5	6	7

31. САМОСТІЙНИЙ (що сподівається на себе,самодостатній)
32. СТРИМАНИЙ (уникає крайнощів у почуттях і діях)
33. ВІРНИЙ (відданий друзям, групі)
34. ЦІЛЕСПРЯМОВАНИЙ (працелюбний, натхненний)
35. ВІДКРИТИЙ ДО ЧУЖИХ ДУМОК (терпимий до різних ідей і вірувань)
36. СКРОМНИЙ (простий, не прагне притягати до себе увагу)
37. СМЛИВИЙ (шукає пригод, ризику)
38. ЗАХИЩАЄ НАВКОЛИШНЄ СЕРЕДОВИЩЕ (оберігає природу)
39. ВПЛИВОВИЙ (що має вплив на людей і події)
40. ШАНУЄ БАТЬКІВ ТА СТАРШИХ (виявляє повагу)
41. ВИБИРАЄ ВЛАСНІ ЦІЛІ (визначає власні наміри)
42. ЗДОРОВИЙ(не хворий фізично або душевно)
43. ЗДІБНИЙ (компетентний, здатний ефективно діяти)
44. ПРИЙМАЄ ЖИТТЯ (підкоряється життєвим обставинам)
45. ЧЕСНИЙ (відвертий, щирий)
46. ЗБЕРІГАЄ СВІЙ ІМІДЖ (захист власного “обличчя”)
47. СЛУХНЯНИЙ (все виконує, підпорядковується правилам)
48. РОЗУМНИЙ (логічний, мислячий)
49. КОРИСНИЙ (працює на благо інших)
50. НАСОЛОДЖУЄТЬСЯ ЖИТТЯМ (насолоджується їжею, розвагами та ін.)
51. БЛАГОЧЕСТИВИЙ (дотримується релігійної віри та переконань)
52. ВІДПОВІДАЛЬНИЙ (надійний, що заслуговує на довіру)
53. ДОПИТЛИВИЙ (цікавиться всім, допитливий)

54. СХИЛЬНИЙ ПРОЩАТИ (прагне прощати іншого)  
 55. УСПІШНИЙ (який досягає мети)  
 56. ОХАЙНИЙ (охайний, акуратний)  
 57. ПОТУРАЄ СВОЇМ БАЖАННЯМ (займається тим, що приносить задоволення)

### ПРОФІЛЬ ОСОБИСТОСТІ

**ІНСТРУКЦІЯ:** Нижче наведені описи деяких людей. Будь ласка, прочитайте кожний опис і подумайте, наскільки кожна людина схожа або не схожа на Вас. Поставте хрестик в одній з клітинок справа, яка показує, наскільки описувана людина схожа на Вас.

	Дуже схожа на мене	Схожа на мене	Деякою мірою схожа на мене	Трохи схожа на мене	Не схожа на мене	Зовсім не схожа на мене
1. Придумувати щось нове і бути винахідливою для неї важливо. Вона здатна чинити по-своєму, на свій лад						
2. Для неї важливо бути багатою. Вона хоче, щоб у неї було багато грошей і дорогих речей.						
3. Вона вважає важливим, щоб з кожною людиною в світі поводитись однаково. Вона вірить, що у всіх мають бути рівні можливості в житті.						
4. Для неї дуже важливо показати свої здібності. Вона хоче, щоб люди захоплювались тим, що вона робить.						
5. Для неї важливо жити в безпечному оточенні. Вона уникає всього, що може загрожувати її безпеці.						
6. Вона вважає, що важливо робити багато різних справ в житті. Вона завжди прагне до новизни.						
7. Вона вірить, що люди повинні робити те, що їм говорять. Вона вважає, що люди повинні дотримуватися правил завжди, навіть коли ніхто не бачить.						
8. Для неї важливо вислухати думку людей, які відрізняються від неї. Навіть, якщо вона не згодна з ними, вона все одно хоче їх зрозуміти.						
9. Вона вважає, що важливо не просити більшого, ніж маєш. Вона вірить, що люди повинні задовольнятися тим, що у них є.						
10. Вона завжди шукає привід для розваги. Для неї важливо робити те, що приносить їй задоволення.						
11. Для неї важливо самій вирішувати, що робити. Їй подобається бути вільною у						

плануванні та виборі своєї діяльності.						
12. Для неї дуже важливо допомагати оточуючим. Вона хоче турбуватися про їх благополуччя.						
13. Для неї дуже важливо досягти успіху в житті. Їй подобається справляти враження на інших людей.						
14. Для неї дуже важлива безпека власної країни. Вона вважає, що держава повинна бути готова до захисту від зовнішньої і внутрішньої загрози.						
15. Вона любить ризикувати. Вона завжди шукає пригод.						
16. Для неї важливо завжди вести себе належним чином. Вона хоче уникати дій, які б люди вважали невірними.						
17. Для неї важливо бути головною і вказувати іншим, що робити. Вона хоче, щоб люди робили те, що вона скаже.						
18. Для неї важливо бути відданою своїм друзям. Вона хоче присвятити себе своїм близьким.						
19. Вона щиро вірить, що люди повинні турбуватися про природу. Піклуватися про навколишнє середовище важливо для неї.						
20. Бути релігійною важливо для неї. Вона дуже старається дотримуватись своїх релігійних переконань.						
21. Для неї важливо, щоб речі були в порядку і в чистоті. Їй дійсно не подобається безлад.						
22. Вона вважає, що важливо цікавитися багато чим. Їй подобається бути допитливою і намагатися зрозуміти різні речі.						
23. Вона вважає, що всі народи світу повинні жити в гармонії. Сприяти встановленню миру між усіма групами людей на землі важливо для неї.						
24. Вона думає, що важливо бути честолюбною. Їй хочеться показати, наскільки вона спроможна.						
25. Вона думає, що краще всього поступати відповідно до усталених традицій. Для неї важливо дотримуватися звичаїв, які вона засвоїла.						
26. Для неї важливо одержувати задоволення від життя. Їй подобається "балувати" себе.						
27. Для неї важливо бути чуйною до потреб інших людей. Вона намагається						



підтримувати тих, кого знає.						
28. Вона вважає, що завжди повинна проявляти повагу до своїх батьків і людей старшого віку. Для неї важливо бути слухняною.						
29. Вона хоче, щоб до усіх ставилися справедливо, навіть до людей, яких вона не знає. Для неї важливо захищати слабких.						
30. Вона любить сюрпризи. Для неї важливо, щоб її життя було повне яскравих вражень.						
31. Вона дуже старається не захворіти. Збереження здоров'я дуже важливо для неї.						
32. Просування вперед у житті важливо для неї. Вона прагне все робити краще, ніж інші.						
33. Для неї важливо прощати людей, які образили її. Вона намагається бачити гарне в них і не ображатися.						
34. Для неї важливо бути незалежною. Їй подобається покладатися на себе.						
35. Мати стабільний уряд важливо для неї. Вона турбується про збереження громадського порядку.						
36. Для неї дуже важливо весь час бути ввічливою з іншими людьми. Вона намагається ніколи не дратувати і не турбувати інших.						
37. Вона по-справжньому хоче насолоджуватися життям. Гарно проводити час дуже важливо для неї.						
38. Для неї важливо бути скромною. Вона намагається не привертати до себе увагу.						
39. Вона завжди хоче бути тим, хто приймає рішення. Їй подобається бути лідером.						
40. Для неї важливо пристосовуватися до природи, бути частиною її. Вона вірить, що люди не повинні змінювати природу.						

Ваша стаття \_\_\_\_\_

Ваш вік \_\_\_\_\_

#### КЛЮЧ ДЛЯ ОБРОБКИ РЕЗУЛЬТАТІВ

Тип цінностей	Номери пунктів опитувальника	
	Огляд цінностей (рівень)	Профіль особистості (рівень)

	нормативних ідеалів) – список 1 і 2	індивідуальних пріоритетів)
Конформність Conformity	11,20,40,47	7, 16, 28, 36
Традиції Tradition	18,32,36,44,51	9, 20, 25, 38
Доброта Benevolence	33,45,49,52,54	12, 18,27,33
Універсалізм Universalism	1,17,24,26,29,30,35,38	3, 8, 19, 23, 29, 40
Самостійність Self-Direction	5, 16,31,41,53	1, 11,22,34
Стимуляція Stimulation	9, 25, 37	6, 15, 30
Гедонізм Hedonism	4, 50, 57	10, 26, 37
Досягнення Achievement	34, 39, 43, 55	4, 13, 24, 32
Влада Power	3, 12, 27, 46	2, 17, 39
Безпека Security	8, 13, 15,22,56	5, 14,21,31,35

*Додаток Е*

**Тест “Ми та суспільство”**  
(для старшокласників)

*Шановні друзі!*

*Просимо вас висловитись стосовно наведених нижче ситуацій*

**1.** Уявіть собі, що Ви взяли участь у телевізійній грі “Хто хоче стати мільйонером?” і виграли мільйон. На що б Ви його потратили? Відмітьте що-небудь одне, що найбільше відповідає Вашій наймовірнішій поведінці:

- 1) вклав би (вклала б) у справу, бізнес;
- 2) відправився б (відправилася б) у навколосвітню подорож;
- 3) купив би (купила б) машину (квартиру);
- 4) роздав би (роздала б) родичам і друзям, які особливо потребують грошей;
- 5) прогуляв би (прогуляла б) не задумуючись.

2. Уявіть собі, що Ви вирішили вийти на демонстрацію чи мітинг із власним гаслом. Складіть його зі слів, що написані нижче. У Вашому гаслі має бути не більше 3-4-х слів. Розпочинайте його із заклику “хай живе”, “слава”, “геть”, “ганьба” – як Вам найбільше подобається.

- |                   |                         |
|-------------------|-------------------------|
| 1. Україна.       | 9. Рівність.            |
| 2. Соціалізм.     | 10. Праця.              |
| 3. Капіталізм.    | 11. Олігархи.           |
| 4. Президент.     | 12. Свобода.            |
| 5. Верховна Рада. | 13. Український народ.  |
| 6. Молодь.        | 14. Приватна власність. |
| 7. Європа.        | 15. Церква.             |
| 8. Росія.         | 16.Справедливість.      |

3. Уявіть собі, що Ви прокинулися Президентом України. Який би перший Указ Ви б видали?

4. Із яким твором української літератури Ви можете порівняти стан сучасного українського суспільства?

1. “Сватання на Гончарівці” Г. Квітки- Основ’яненка.
2. “Кайдашева сім’я” І.Нечуя-Левицького.
3. “Хіба ревуть воли, як ясла повні?” П.Мирного.
4. “ Фата моргана” М.Коцюбинського.
5. “ Гайдамаки” Т.Шевченка.
6. “Садок вишневий коло хати” Т.Шевченка.
7. “Енеїда” І.Котляревського.
8. “Україна в огні” О.Довженка.
9. “Каменярі” І.Франка.

5. Як Ви ставитесь до перерахованих нижче способів досягнення багатства і життєвого успіху?

Варіанти відповідей	засуджую	Ставлюсь спокійно	Хотів би (хотіла б) мати таку можливість
Зайняти посаду, де можна брати великі хабарі			
Вкрасти велику суму грошей			
Працювати за великі гроші, але в “сумнівній фірмі”			
Зайнятися торгівлею зброєю, жінками чи			

наркотиками			
Займатися сексом за гроші			
Відкрити власну справу і не платити податки			
Стати політичним діячем і отримувати з цього власну користь			
Отримати спадщину і жити на відсотки			
Одружитися (вийти заміж) задля багатства			
Заробляти своєю працею і кваліфікацією			
Взяти силою те, що я хочу			

Ваша стать: чол., жін.

Ваш вік \_\_\_\_\_

*Щиро дякуємо за участь у науковому дослідженні!*

*Додаток Ж*

### **Анкета**

#### **“Оцінка рівня соціальної компетентності учнів основної і старшої школи”**

#### ***Шановні колеги!***

Просимо висловити думки щодо формування у школярів соціальної компетентності. Будемо щиро вдячні за відповіді.

1. Соціальна компетентність учнів – це: *(визначте не більше 3-х позицій)*
  - а) ґрунтовні знання про процеси, що відбуваються у суспільстві;
  - б) активна участь у громадському житті школи, класу, міста (села);
  - в) вміння налагоджувати безконфліктні стосунки з навколишніми людьми;
  - г) розвиненість лідерських якостей;

- д) сформованість соціальних цінностей;
- е) відсутність проявів девіантної поведінки;
- є) культура мови;
- ж) Ваш варіант \_\_\_\_\_

2. Наскільки важливо в школі формувати соціальну компетентність підлітків та учнівської молоді?

- а) дуже важливо;
- б) важливо;
- в) неважливо;
- г) зовсім неважливо.

3. Як би Ви оцінили сформованість соціальної компетентності (за 5-бальною шкалою) в учнів (*підкресліть*):

*11-13 років*

дуже висока (5 б.); висока (4 б.); середня (3 б.); низька (2 б.); дуже низька (1 б.)

*13-15 років*

дуже висока (5 б.); висока (4 б.); середня (3 б.); низька (2 б.); дуже низька (1 б.)

*16-17 років*

дуже висока (5 б.); висока (4 б.); середня (3 б.); низька (2 б.); дуже низька (1 б.)

4. Хто в школі має здійснювати формування соціальної компетентності школярів?

- а) вчитель-предметник;
- б) класний керівник;
- в) соціальний педагог;
- г) шкільний психолог;
- д) Ваш варіант \_\_\_\_\_

5. Які засоби, на Вашу думку, найбільше сприяють формуванню соціальної компетентності?

- а) навчальні предмети;
- б) участь у гуртковій роботі;
- в) участь у громадській роботі;
- г) Ваш варіант \_\_\_\_\_

6. Яка роль, на Вашу думку, театральної діяльності школярів у формуванні їхньої соціальної компетентності?

- а) висока;
- б) середня;
- в) низька.

7. Чи використовуєте Ви театральні засоби у своїй педагогічній роботі?

- а) так;
- б) ні;
- в) інколи.

8. Чи чули Ви про функціонування в школах соціальних (соціально-психологічних) театрів?

- а) так;
- б) ні.

9. Чи потрібна організація таких театрів в школах? \_\_\_\_\_

10. Ваші пропозиції щодо покращення формування соціальної компетентності школярів \_\_\_\_\_

*Дякуємо за участь у науковому дослідженні!*

## Анкета

## “Театральне мистецтво в школі”

Шановні колеги! Просимо Вас взяти участь в дослідженні стану використання театралізації в сучасній школі. Ваші думки для нас є дуже цінними. Просимо висловитися щиро та відверто.

1. Чи можна назвати організацію театральної (театралізованої) діяльності дітей в школі ефективним методом навчання та виховання?

- так;
- ні.

2. Якими є основні функції театральної діяльності дітей в школі? (визначте не більше 3-х варіантів)

- естетична;
- розважальна;
- дозвіллева;
- соціально-комунікативна;
- профілактична;
- активізаційна;
- терапевтична;
- пізнавальна;
- Ваш варіант \_\_\_\_\_

3. Який, на Вашу думку, рівень використання засобів театралізації в сучасній українській школі?

- високий;
- задовільний;
- низький;
- дуже низький.

4. Який, на Вашу думку, рівень використання засобів театралізації в школі, де Ви працюєте?

- високий;
- задовільний;
- низький;
- дуже низький.

5. Чи використовуєте Ви театралізацію (драматизацію) у своїй професійній діяльності?

- так;
- ні.

6. Якщо так, то як часто?

- 1 раз в тиждень;
- 1 раз в місяць;
- 1 раз в півроку;
- 1 раз в рік.

7. Наведіть приклади використання Вами театралізації (на уроках, в позаурочній діяльності) \_\_\_\_\_

8. Чи потрібне більш активне використання театральної діяльності школярів в навчально-виховній роботі сучасної української школи?

- так;
- ні;
- не знаю.

9. Чи можна, на Вашу думку, за допомогою театралізованої діяльності дітей сприяти вирішенню соціально-педагогічних проблем (конфліктні взаємини батьків та дітей; насильство в сім'ї; статева культура; схильність до алкоголю, наркотиків; протиправна поведінка підлітків тощо)?

- так;
- ні;
- не знаю.

10. Чи відомі Вам факти використання у соціально-педагогічній діяльності театралізації?

- так;
- ні.

11. Якщо так, то вкажіть, які \_\_\_\_\_

12. Чи відомі Вам такі театральні напрями, як:

- драмотерапія;
- психодрама;
- форум-театр.

13. Що Ви про них знаєте? \_\_\_\_\_

14. Чи потрібно педагогічним працівникам оволодівати елементами театального (акторського, режисерського) мистецтва?

- так;
- ні;
- не знаю.

15. Чи працюєте Ви над собою в цьому плані?

- так;
- ні.

16. Якщо *так*, то вкажіть конкретно, яким чином? \_\_\_\_\_

17. Якщо *ні*, то чому?

- вважаю це зайвим;
- немає методичних розробок з цієї проблеми;
- Ваш варіант \_\_\_\_\_

Ваш вік: 20-30; 30-40; 40-50; 50-60; більше 60.

Ваша стать: чол. жін.

*Щиро вдячні Вам за участь у дослідженні!*



В. Шахрай

**Колобок**

(стара казка на новий лад)

**Дійові особи:** Дід, Баба, Колобок, Заєць, Вовк, Ведмідь, Лисиця.**Картина 1***Интер'єр хати. У хаті – Дід та Баба*

- Дід** Бабусю! А спечи мені колобок.
- Баба** Та немає ж із чого.
- Дід** А ти, бабусю, піди у хижку, назмітай у засіці борошенця, то, може, і назмітаєш на Колобок.
- Баба** Ну, гаразд (*виходить*).
- Дід сидить, курить люльку. Заходить баба із Колобком та ставить його у піч*
- Дід** Здається, бабо, гарний буде колобок.
- Баба** А ти відійди зі своєю люлькою подалі. Колобок малесенький. Йому тютюновий дим шкодить.
- Дід** Та нехай звикає. Правду я кажу? (*звертаючись до дітей-глядачів*). Все буде добре.
- Дід час від часу заглядає в піч*
- Баба** Ось він, наш дорогенький (*витягує з печі Колобка*). Але трішки задимівся. Це ти, діду, винний. Поставлю його на підвіконня – хай вітерець з нього дим трохи вивіє (*ставить колобок на підвіконня*).
- Дід з бабою виходять*
- Колобок** Ой, так сумно мені тут лежати. Оце б узяти люльку та закурити. Ось лежить дідова люлька (*бере люльку, курить*). Ой, голова чогось закрутилась. І тютюну у люльці зовсім немає. Покочуся я в ліс, цигарок у звірів попрошу. Вони, мабуть, усі там курять.

*Колобок “викочується”***Картина 2***Ліс. Котиться Колобок та співає*

- Колобок** Я веселий Колобок  
А шукаю я димок.  
Дід із бабою хай плачуть  
Мене більше не побачать  
*Назустріч вибігає Заєць*
- Заєць** Колобок, колобок, я тебе з їм.
- Колобок** Не їж мене, зайчику-побігайчику, я тобі пісеньку заспіваю.  
Я веселий Колобок  
А шукаю я димок.  
Ой люблю я цей димок (*імітує куріння*),  
Дай цигарочку, дружок.
- Заєць** Тю на тебе. Дивіться – він в лісі курити збирається. Ліс – це квіти, трави, це чисте духмяне повітря. А ти такий задимлений. Я від тебе вже починаю задихатись (*закашлявся*). Ой, котись, котись далі, не хочу тебе їсти (*вибігає*).
- Колобок** От дивак. Курити – це така насолода. Правда ж, еге (*звертаючись до дітей-глядачів*)? Покочуся я далі.

Я веселий Колобок  
А шукаю я димок.  
Ой люблю я цей димок.  
Де б узяти цигарок?

*Назустріч виходить Вовк*

**Вовк** Колобок, колобок, я тебе з'їм.

**Колобок** Не їж мене, вовчику-братику, я тобі пісеньку заспіваю.

Я веселий Колобок  
А шукаю я димок.  
Ой люблю я цей димок (*імітує куріння*),  
Дай цигарочку, дружок.

**Вовк** Про які цигарки ти говориш?! У лісі в нас ніхто не курить. Тому всі такі здорові, сильні, спритні, як я. І тобі раджу – кидай курити, бо виникне дуже багато проблем зі здоров'ям.

**Колобок** Потрібні мені твої поради. Мені цигарочка потрібна.

**Вовк** Ой, котись собі далі (*виходить*).

**Колобок** У лісі одні диваки. Не розуміють, яка це насолода – курити. Я правду кажу (*звертаючись до дітей-глядачів*)? О, то ви такі самі диваки, як і ці, у лісі.

*Колобок покотився. Назустріч виходить Лисиця*

**Лисиця** Колобок, колобок, я тебе з'їм.

**Колобок** Не їж мене, лисичко-сестричко, я тобі пісеньку заспіваю.

Я веселий Колобок  
А шукаю я димок.  
Ой люблю я цей димок (*імітує куріння*),  
Дай подруго, цигарок.

**Лисиця** Я ніколи не курю. Моя шуба гладенька, блискуча, а від диму вона потьмяніє. А я ж бо – лісова красуня. Ой, відійди подалі, та й котись собі, не хочу тебе їсти (*виходить*).

**Колобок** Щось у мене пропав настрій. І голова заболіла. Оце так. Ніхто зі мною не хоче покурити, не хоче дружити. І чому? Хто мені підкаже, що мені робити (*звертаючись до дітей*)? Добре, дякую. І, мабуть, потрібно ще мені порадитися з дідом та бабою. Вони ж бо мені рідня (*виходить*).

### Картина 3

*Хата. У хаті – Дід та Баба. Сумують*

**Баба** Ой де ж це наш колобок?

**Дід** Немає нашого колобка. І люлька моя також пропала.

*Повільно заходить Колобок*

**Дід, Баба** Ой, ти наш рідненький. Де ти пропадав? Чому такий блідий?

**Колобок** Ледве-ледве дійшов. Щось у грудях здавило. Був я у лісі, але ніхто зі звірів не хоче зі мною дружити (*плаче*). Вони кажуть, що курити – це погано. Я вже і сам бачу, що погано. Але ж дід курить!

**Баба** Ось хто винен. Це ти, діду. Ой діду-діду, ти не тільки своє здоров'я псуєш, а ще й Колобку неправильний приклад подаєш.

**Дід** Та не правий я, не правий. Але ж я не знав, що так із Колобком станеться.

**Баба** Але і ти, Колобку, свій розум май. Не у всьому наслідувати інших корисно та добре. Бачу, що у тебе вже проблеми зі здоров'ям почалися. Попий, Колобку, молочка, щоб його поправити. (*Дивлячись на Колобка, радо*). О, вже і посвітлів.

**Колобок** Дякую. Але сумно мені без друзів.

**Дід** Давайте разом підемо в ліс, пошукаємо їх та скажемо, що Колобок вже позбувся своєї звички курити. І я курити також не буду (*виходять*).

## Картина 4

*Ліс. Вибігають з різних боків Заєць, Лисиця та Вовк*

**Лисиця** В мене погана новина.

**Заєць** І в мене погана новина.

**Вовк** І в мене також погана новина.

**Всі разом** Ой біда, біда, біда –  
Тютюновий дим гуля.  
По зелених листках  
По квіткових пелюстках.  
Важко дихати стає  
І зозуля не кує.  
Швидше, вітрику, примчи –  
Дим у лісі розжени.

*(Заєць, Лисиця та Вовк кружляють, зображуючи подих вітру)*

О, тепер знову стало свіжо і приємно. Можна і повеселитися

*(беруться за руки, кружляють, співають).*

В лісі дружно ми живем,

Світ зелений бережем.

Про здоров'я добре дбаєм,

Радо друзів зустрічаєм.

*З'являються Колобок, Дід та Баба.*

**Звірі** *(побачивши Колобка)*

Знову ти нам ліс хочеш задимити. Котись собі по швидше далі.

**Дід та Баба** Прийміть його до свого гурту. Він вже виправився.

**Звірі** Це правда?*(звертаючись до дітей-глядачів)*

**Колобок** Щира правда!

**Лисиця** То ж заспіваймо всі разом – дружно, голосно, весело!

*Всі беруться за руки, співають. У гурт запрошують дітей-глядачів*

Як хороше в краї у нашому жити

Радіти рослинці й звірятку, дружити.

І сил набиратись від сонця ясного,

Від пахощів саду, повітря чудного.

То ж скажемо: “Ні – тютюновому диму”.

Хай нас не чіпає, летить нехай мимо.

І світ цей прекрасний від нас не ховає,

Здоров'я, надії не позбавляє.

*(скандують)*

Ні – тютюну! Ні – цигаркам! Так – здоров'ю, радості, дружбі, надії!

## Додаток К

Алла Дудченко, Олена Ганенко  
(студенти кафедри соціальної роботи),  
В. Шахрай

## Моя олімпіада

(вистава для підлітків з метою профілактики тютюнокуріння)

## Дійові особи:

**Сашко** – молодий бігун (спортсмен), командир підліткової олімпійської збірної;

**Максим** – товариш Сашка по збірній;

**Петро Олексійович** – тренер юніорської олімпійської збірної;

**Андрій** – шкільний приятель Сашка;

**Любов Іванівна** – Сашина мама;

**Сергій** – хлопець з компанії;

**Компанія підлітків та декількох старших хлопців;**

**Степан Васильович** – медичний працівник

## I дія

*Група юних спортсменів. В центрі – Сашко*

**Максим** Вітаю, Олександрє.

**Автор** Навколо Сашка зібралася вся його збірна. Він знову завоював 1-ше місце. Однак сьогодні це не просто перемога в змаганнях – це перемога на Всеукраїнських змаганнях з легкої атлетики серед юніорів.

**Петро Олексійович** Сашко, тепер перед тобою пряма дорога на олімпіаду. Сподіваюсь – по цій дорозі ти пройдеш переможцем. Нарешті збудеться моя мрія як тренера – побачити свого підопічного учасником і, дай Боже, переможцем олімпіади...

## II дія

*Вулиця*

**Автор** Сашко, повертаючись додому, вирішив зайти в парк. Однак не пройшовши й половини дороги, він почув, що його кличуть: до нього наближався його шкільний приятель Андрій.

**Андрій** Сашко, зачекай! Ти куди поспішаєш?

**Сашко** Та ось вирішив пройтись по парку, а то вже не пам'ятаю, коли там востаннє був. А ти це куди мандруєш?

**Андрій** Я теж йду в парк, там збирається моя компанія. Ходімо зі мною, не пожалкуєш.

**Сашко** Та знаєш, якось незручно. Тим паче, я тільки-но із змагань і хотів би відпочити.

**Андрій** Я не заставляю тебе бігати крос, а лише запрошую весело погуляти. *(Наполегливо)* Ходімо.

**Сашко** Добре. Гарзд.

*Сашко та Андрій підходять до гурту хлопців, серед яких – і декілька старших за них*

**Андрій** Всім привіт. Це мій приятель Сашко.

**Старший хлопець** Здоров, Сашко. Приєднаєшся? (*Пропонує цигарку*).

**Сашко** Та ні, я не курю.

**Хлопці** (*сміються*) Чому, матуся не дозволяє?

**Сашко** Не курю, бо не можу. Я – спортсмен. Мені курити заборонено.

**Сергій** Ой, не вір тим дурням. Мої батьки лікарі, а все одно курять, навіть мати, і нічого – живі, здорові.

**Сашко** Та ні, я не хочу

**Андрій** Та чого ти. Хоча б спробуй. Від однієї цигарки ще ніхто не вмер.

**Хлопці** Вірно.

**Сашко** Гаразд, та лише одну

**Сергій** (*задоволено*) Наш хлопець.

### III дія

#### *Телефонна розмова*

**Любов Іванівна** Алло, це Петро Олексійович?

**Петро Олексійович** Так, а з ким я розмовляю?

**Любов Іванівна** Доброго дня. Вас турбує мати Сашка, Любов Іванівна.

**Петро Олексійович** Доброго дня. Чим можу бути корисний?

**Любов Іванівна** Сподіваюся, я не відірвала Вас від справ.

**Петро Олексійович** Та ні, все гаразд. Я Вас слухаю.

**Любов Іванівна** Розумієте, я дуже хвилююся за Сашка. Останнім часом він якось дивно поводить. Звичайно, я розумію, тепер він має ще більше тренуватися, однак він ніби відсторонився від мене. Кричить, коли я заходжу в його кімнату, і таке інше.

**Петро Олексійович** Я теж помітив, що він поводить по-іншому. Він ніби втратив інтерес до спорту.

**Любов Іванівна** Я Вас дуже прошу, поговоріть з ним. Він так високо цінує Вашу думку...

**Петро Олексійович** Добре, я спробую.

### IV дія

#### *На тренуванні*

**Петро Олексійович** Сашко, підійди, будь-ласка!

**Сашко** Так, тренере. Ви хотіли зі мною поговорити?

**Петро Олексійович** Так (*стурбовано дивлячись на свого підопічного*). Розумієш, Сашко, останнім часом твої результати погіршали.

**Сашко** Я просто намагаюсь зберегти сили. Навіщо передчасно себе виснажувати. На олімпіаді, Петре Олексійовичу, я буду найкращим – ось побачите!

**Петро Олексійович** Будемо сподіватися. Йди розминайся, влаштуємо невелике змагання.

**Автор** Розпочався забіг. Сашко вирвався вперед. Перші 600 м він був безперечним фаворитом. Однак на 800 м він почав здавати позиції, хоча і прибіг першим.

*Виходить знесилений Сашко*

**Петро Олексійович** Сашко, що трапилося? Чому ти пригальмував?

**Сашко** Та я просто погано розім'явся. Ось побачите – ще сьогодні я буду бігти як звичайно.

**Автор** Пройшла година тренувань. Розпочався новий забіг. Цього разу Сашкові навіть не вдалося відірватися від суперників. Коли до кінця залишилося 100 м, його обігнав Максим. І як вже не намагався Сашко, але йому так і не вдалося його наздогнати.

*Тренер запитливо дивиться на Сашка*

**Сашко** З ким не буває.

## У дія

*В парку: Сашко і компанія*

**Сашко** (*зі злістю викинув недопалок*) Як мені це все набридло. Всі гадають, що знають, як для мене краще.

**Сергій** Та заспокойся ти.

**Сашко** Легко тобі казати. Та відколи мати знайшла мої цигарки, вона таке влаштувала. "Ти ж спортсмен – тобі не можна" і так далі. Вона навіть Петру Олексійовичу дзвонила.

**Андрій** (*здивовано*) Навіщо? Він тут до чого?

**Сашко** Бачте, він дорослий і до того ж тренер, він знає, що краще.

**Сергій** Чого ти психуєш. Вони з часом заспокояться. Ти головне не дай їм собі голову довбати. Почнуть знову за куріння, а ти йди від них, поки не охолонуть – метод перевірений. Їм просто набридне. Відповідаю за свої слова!

## VI дія

*На тренуванні*

**Петро Олексійович** Так, хлопці, сьогодні в нас медогляд. (*Підійшовши до Сашка*). Я дуже сподіваюся, що ти зі своїми цигарками ще не зруйнував своє здоров'я. Для спортсменів мати здорові легені дуже важливо.

**Сашко** (*грубо*) Мені не потрібен медогляд для того, щоб бігати!

**Петро Олексійович** Побачимо.

*Сашко виходить. Після медогляду заходить Степан Васильович*

**Петро Олексійович** Степане Васильовичу, ну, як наші справи?

**Степан Васильович** Загалом непогано. Однак мушу оголосити й погані новини. Ваш Сашко звісно бігати може, але (*зітхнувши*) навряд він буде переможцем. Розумієте, в нього розвинулася задишка...

*Входить Сашко*

**Петро Олексійович** Сашко, на жаль, за словами лікаря, ти не зможеш більше бути в збірній.

**Сашко** (*в розпачі*) Чому? Не виганяйте мене. Я ж кращий.

**Петро Олексійович** Послухай, ти ж сам відчуваєш, що тобі важко бігати. Ти вже не витримуєш довгого бігу.

**Сашко** Ви просто злитесь на мене через те, що я Вас не послухав і продовжую палити.

**Петро Олексійович** Олександрє, не говори дурниць.

**Сашко** (*благаючи*) Я Вам клянуся – я кину палити, тільки не забирайте в мене шансу поїхати на олімпіаду. Я Вас дуже прошу. Не женіть мене.

**Петро Олексійович** Гаразд, даю тобі два тижні. Якщо через два тижні ти зможеш прибігти першим, я ще подумаю про твоє спортивне майбутнє.

## VII дія

*На вулиці*

**Сергій** (*наздоганяючи Сашка*) Привіт, Сашко. Як добре, що я тебе помітив, ходімо в парк покуримо.

**Сашко** Не хочу.

**Сергій** (*здивовано*) Як так, не хочу?

**Сашко** Я кинув.

**Сергій** І як давно?

**Сашко** Вже три дні не курю.

**Сергій** Ну, гаразд, не хочеш – не кури, але ходімо зі мною. Ну, не відмовляйся.

**Сашко** (*впевнено*) Гаразд, але курити не буду.

**Сергій** Твоє діло – курити чи ні. Ходімо.

**Автор** Прийшовши в парк, хлопці сіли на лавку. Сергій запалив цигарку й почав курити. Сашко почав переминачися з ноги на ногу і якимось дивно озиратися навкруги.

**Сергій** Може все ж закуриш? Я чув, що слід поступово кидати курити.

**Сашко** Ні, не буду. *(Невпевнено)* Хоча...

**Сергій** Що хоча?

**Сашко** Тільки одну і все.

*Сашко запалив цигарку і жадібно почав курити.*

### **VIII дія**

*На стадіоні*

**Автор** Сашко біг з усіх сил. Він біг першим, але забіг лише розпочався і йому було все важче і важче дихати спокійно. Він відчував, що його ось-ось наздоженуть.

**Петро Олексійович** *(здалеку)* Сашко, набирай обертів – ти втрачаєш позицію.

**Автор** Сашко біг, як міг, докладаючи всю силу, та його обігнали. Він прибіг четвертим із шести осіб, котрі змагалися.

**Петро Олексійович** Олександрє, мені дійсно шкода. Я змушений виключити тебе з олімпійської збірної, але ти можеш залишитися в спортивній школі. Хоча, насправді, на твоє повернення у великий спорт навряд чи можна сподіватися. Кинь палити! І, дасть Бог, ти ще переможеш.

### **IX дія**

*Сашко наодинці. Дістав цигарку із кишені, не підпалюючи, подивився на неї сумними очима*

**Сашко** Що ти мені дала, я не знаю, але ти забрала мою олімпіаду.

*Сашко кидає цигарку і виходить.*

**Автор** Після історії, яку ми вам розказали, перш, ніж взяти цигарку в руки, ви добре подумайте над таким запитанням: “Навіщо мені курити, і взагалі, яку користь мені принесе куріння?”. Не робіть поспішних висновків, щоб потім не шкодувати! Бажаємо всім успіхів!



В.Шахрай

**Наближення майбутнього**  
*Профілактична п'єса для підлітків*

**Дійові особи:** *Радомир* – гість-підліток з Майбутнього  
*Веселка* – гостя-підліток з Майбутнього  
*Вікторія* – сучасний підліток  
*Хлопці, дівчата* – сучасні підлітки  
*Літня людина* (може бути чоловік або жінка).

*Виходять хлопчик і дівчинка в українському національному одязі, на головах – шоломи космонавтів, у руках – ноутбуки. Вони оглядаються навкруг та знімають шоломи.*

- Радомир.* Ти знаєш, це так цікаво – подорожувати! А ще цікавіше – подорожувати в минуле.
- Веселка.* Дуже добре, що у нас канікули. Проведемо час і весело, і корисно. Бо ж вивчати минуле по текстах (*показуючи на ноутбук*) – це одне, а побувати в ньому – це зовсім інше: інші емоції, інші почуття.
- Радомир.* Якими ж ми збагатимось почуттями на цей раз? Що ми маємо на календарі? У який потрапили рік? (*Дивиться у ноутбук*). 2012-й.
- Веселка.* Це 200 років назад. Не так і давно.  
*Діти роздивляються навколо.*
- Радомир.* Природа така ж, як і у нас – яскрава, барвиста. А будинки трохи сіруваті.
- Веселка.* І люди якісь пригнічені, не зовсім веселі. А чому? У нас всі радісні, натхненні.
- Радомир.* Ну про це ми, думаю, швидко дізнаємося. А зараз потрібно трохи підкріпитися. Дивись, магазин.
- Веселка (роздивляючись).* Такі ж продукти, як і у нас. Не дуже в цьому ми змінилися. А що це за пляшки в таких яскравих етикетках? (*Читає написи на етикетках*). Горілка. Коньяк. Вино.
- Радомир.* Це алкогольні напої. Пам'ятаєш, ми вчили з історії. Був такий період, коли наші попередники дуже захоплювалися цими напоями. І це нанесло велику шкоду – здоров'ю багатьох людей, народу в цілому. (*Дивлячись у ноутбук*). І був такий момент, коли взагалі стояло питання – а чи буде майбутнє у нашого народу, бо вживали ці напої не тільки дорослі, але навіть діти. У них відбирало пам'ять, втрачалося здоров'я, зростали конфлікти, злочинність. Алкоголь проник скрізь.
- Веселка.* Але ж Майбутнє є. Ми з тобою із Майбутнього, де все веселе, усмінене, радісне.
- Радомир (спохмурнівши).* Але таке Майбутнє може і не настати. Або буде дуже віддаленим.
- Веселка (схвильовано).* Нам потрібно допомогти наблизити це майбутнє, бо це наш народ, наші ровесники. Майбутнє має бути!
- Радомир.* Що ж ми маємо робити?

- Веселка.* Ми повинні переконати наших попередників на цій землі – і дорослих, і юних – що гармонійне, радісне, веселе життя можливе без алкоголю.
- Радомир.* Ну що ж, спробуємо.
- З'являється дівчинка Вікторія. Вона злякана, ніби тікає від когось.*
- Радомир.* Привіт. Ми – Радомир та Веселка. А як тебе звати?
- Вікторія.* Вікторія.
- Радомир.* Вікторія – це перемога. Але ти ніби чогось боїшся, від чогось тікаєш?
- Вікторія.* Я не хочу про це говорити, мені стає ще більш боляче.
- Веселка.* Ти, може, знайома з алкоголем?
- Вікторія (стрепенувшись).* Так, знайома. Він часто з'являється у нас в домівці.
- Веселка (з подивом).* Ти його пробуєш!? Але ж це дуже небезпечно!
- Вікторія.* Я про це знаю. І я не п'ю алкоголю. У наш дім він приходив з моїм татусем. Тато під дією алкоголю кричить на мене, братика, маму, іноді починає битися. Мені стає страшно, боляче. Я люблю свого татка, бо коли він не п'яний, він з нами говорить про цікаві речі, дає поради, робить нам з братиком оригінальні подарунки. Але коли він п'яний – то велика біда. Я змушена тікати з дому (*плаче*).
- Веселка.* Але ж хіба він не розуміє, що він робить зле?
- Вікторія.* Тато говорить, що він не пам'ятає про те, що він чинить укупі з алкоголем. Алкоголь у нього забирає розум, пам'ять.
- Радомир.* І алкоголь забирає у людини любов і повагу рідних, близьких людей, оточуючих. Це жахливо.
- Веселка.* Давайте звернемось до всіх батьків, матерів, а також до тих, хто стане в майбутньому батьками та матерями. Не пускайте у свою сім'ю, у свій дім алкоголю! Хай тепліє душа і тіло від посмішок рідних, а не від алкогольної рідини!
- Радомир, Веселка, Вікторія по черзі декламують (співають)*
- Не пустимо разом ми алкоголь в дім,  
Хай злагода й радість поселяться в нім,  
Хай усмішки сяють, і пісня звучить,  
Хай серце дитяче від щастя бринить.
- Візьмімось за руки ми разом усі –  
І дім наш обійдуть незгоди й жалі,  
Й надія – не алкоголь зайде в сім'ю,  
Та скаже: “Я вас, мої рідні, люблю”.
- Вікторія.* Я звернуся з цими словами до свого тата. І, сподіваюсь, він стане з'являтися у нашому домі, в нашій сім'ї з любов'ю і пам'яттю, а не з алкоголем.
- Радомир.* Ми також сподіваємось на це.
- Веселка.* Нам всім – і дорослим, і дітям – потрібно наближувати гарне Майбутнє – Майбутнє без алкоголю.
- З'являється гурт збуджених хлопців та дівчат*

- Радомир.* А ось і веселі хлопці та дівчата. Напевно, їх алкоголь не зачепив. (*Звертаючись до гурту*). Привіт. Ви такі веселі, радісні, мабуть, переконані, що не можна пускати у своє життя алкоголь.
- Хлопець 1.* Ха-ха! Ну й дивак! Звідки ти такий взявся? Алкоголь – це те, що потрібно для підняття настрою, щоб бути веселим.
- Хлопець 2.* І додай, щоб бути впевненим, сміливим. Випив – і нічого не боїшся.
- Веселка.* Але ж алкоголь забирає пам'ять, любов.
- Хлопець 1 (іронічно).* Забирає пам'ять – то й добре, що нічого не пам'ятаєш, щоб совість не мучила за свої вчинки. Бо ж іноді вона ще озивається і стає трохи не по собі.
- Хлопець 2.* А що алкоголь любов забирає – не вірю. Вона її тільки розігриває (*обіймає дівчат*).
- Радомир.* Але ж ваша веселість, почуття – неприродні, несправжні, вони не осмислені вами самостійно. Ви чините так під дією алкогольних напоїв.
- Хлопець 1.* Де це ти такий філософ взявся? Будь простішим, бо ніхто з тобою не захоче тусуватися.
- Радомир (благально до Веселки).* Як їх переконати?
- Веселка.* Але ж алкоголь забирає ще й здоров'я.
- Хлопець 2.* Це все вигадки. Я ніяких проблем зі здоров'ям не маю. Кого хочеш поборю. Твого дружка за раз-два. (*Звертаючись до Радомира*). Що, боїшся зі мною позмагатися?
- Радомир.* Нічого я не боюся. Давай.
- Радомир із Хлопцем 2 починають боротися. Через декілька секунд Хлопець 2 від удару Радомира відлітає.*
- Хлопець 2 (оговтуючись від удару).* Уважуха. Давай руку. Ти – сила. Я на таке і не сподівався. Думав, що ти хлюпик.
- Весь гурт із захопленням дивиться на Радомира, вигуки: “Ну й удар”.*
- Радомир.* Це завдяки тому, що з алкоголем не знаюся.
- Хлопець 1.* Можливо, ти й правий.
- З'являється Літня людина, прислухається до розмови*
- Літня людина (із сумом).* Я раніше, молодим, також думав, що алкоголь – це добро. Я із ним був впевнений, сміливий. Ніщо мене не зупиняло – зупинив тільки суд. Мене покарали за хуліганство. А я ж бо думав, що я герой. Я мав також мрію – стати льотчиком, підкорювати небо. Але через дружбу з алкоголем забув про свою мрію. Забув про сім'ю, про своє кохання. Я забув з алкоголем про все. Я забув про те, що потрібно берегти здоров'я – змолоду. І ще досить зарано став розвалюхою. (*Звертаючись до гурту*). Хлопчики та дівчатка! Не будьте такими легковажними, як я. Життя прекрасне, дивовижне. Не споганьте його власними ж руками.
- Літня людина повільно виходить. Кожен із гурту хлопців та дівчат застиг у роздумах.*
- Радомир.* Оце така похмура картина про захоплення нинішніх людей алкоголем вимальовується. (*Дивлячись в ноутбук*). Про це пізніше напишуть в підручниках. В Україні у 2012 році на душу населення вироблялося..... (*дається інформація про стан алкоголізації населення, зокрема підлітків та учнівської молоді*). Це не розвиток. Це деградація.

*Веселка.* Ми із Радомиром діти із Майбутнього. Але якщо зараз стільки людей буде у полоні алкоголю, це Майбутнє може і не настати. Дуже від цього стає сумно. *(Звертаючись до зали, пристрасно).* Давайте будемо наближати Майбутнє. Зберемо воєдино розум, волю, силу – і не піддамося агресору-алкоголю. Будемо пам'ятати, що кожний із нас є людиною – найдосконалішим витвором матінки природи, подарунком небес.

*Всі учасники спектаклю виходять вперед і декламують (співають)*

Наблизим майбутнє, де гармонія й радість,  
Де наші таланти чимдуж розцвітуть.  
Не стане нам алкоголь тут на заваді,  
Його ми відкинем, без нього в нас путь.

Думки у нас світлі і пам'ять надійна.  
В напоях отруйних не втопимо їх.  
Йдемо ми сміливо, упевнено, мрійно,  
І кличем з собою в майбутнє усіх.

Додаток М

В. Шахрай

**Ось який я “громадянин”!***Гумористична п'єска на 1 дію*

**Дійові особи:** *Славко* – учень 7-го класу;  
*Катя, Марійка* – однокласниці Славка

*У кімнаті за столом сидить Славко. На столі підручники, зошити.*

**Славко** (*заклопотано*):

Так, сідаю за уроки. Що у нас на завтра? Математика, біологія, українська література. І що там з української літератури? Ага, твір. “Який ти громадянин?” називається. Ось як! Дуже цікава тема! А який я громадянин? Звісно – справжній, гарний, досконалий. Із твору і почнемо. Я так опишу свої громадянські якості, що всі аж ахнуть. “Дивіться, заздріть – я громадянин!”. Десь я щось приблизне чув, та не можу згадати. Але то зараз зайве, щось згадувати – нумо до роботи.

Громадянин – це той (*напружуючи чоло*), хто... (*радісно*) захищає свою країну, народ від ворогів, від несправедливості. Я готуюся захищати свою країну, набираюся бойового духу (*встає і ходить по кімнаті, випнувши груди*). Я буду (*звертаючись до зали*) як...

Отак і буду ворогів трошити – вправо-вліво, вправо-вліво (*показує рухами*). Вони розлетяться у різні боки.

*Дзвенить телефон. Славко піднімає слухавку. З неї лунає голос Назара.*

**Голос Назара:**

Славко! Доброго дня. Терміново потрібна твоя допомога! Тут Іринку із 5-ої квартири кривдять хлопці із сусіднього двору. Вона вже і до магазину сама боїться ходити. Потрібно поговорити з ними “по-чоловічому”. Виходь. Ось і Андрій вже вийшов. Чекаємо на тебе. Не барись.

**Славко** (*стишивши голос, трохи злякано*):

Я не можу. У мене зараз важливіша робота, ніж встрявання у різні “розборки”. Я твір пишу – “Який ти громадянин?”. Це забирає так багато сил та енергії. Ну, ти маєш зрозуміти.

**Голос Назара** (*з розчаруванням*):

Дуже жаль. Ми на тебе розраховували. Що ж, пиши свій твір про громадянина (*іронічно*).

*Славко кладе слухавку, на обличчі – невдоволення*

**Славко:** Ну ось, перебив творчий процес. Я вже і забув ті запальні слова, які придумав для себе як громадянина (*ходить, намагаючись щось пригадати*). Громадянином є той, хто... (*радісно*) має обов'язок перед народом, країною. Отак і напишемо. А обов'язок – це ноша, яка не всім під силу, а лише тим, хто не боїться труднощів, витривалий і, звичайно, любить свій рідний край, своїх друзів, піклується про них. А я таким і є (*виходить наперед з гордо піднятою головою*).

*Дзвінок і двері. Заходить Марійка*

**Марійка:**

Доброго дня! Ти вже зібрався?

**Славко:**

Куди зібрався?

**Марійка:**

Як куди?! Ми сьогодні прибираємо берег річки, адже брали на себе таке зобов'язання на зборах класу. Природа потребує нашої допомоги, нашої підтримки. А скільки вона нам приносить радості, натхнення! Правда ж, Славко?

**Славко (відводячи очі):**

Так, звичайно Але ти знаєш, я щось сьогодні нездужаю. То ви якось там без мене впорайтесь. Я колись іншим разом до вас приєднаюсь.

**Марійка:**

Ну що ж, видужуй, а мені потрібно поспішати (*виходить*).

**Славко (сердито):**

Вже геть замучили мене сьогодні! Їм, бачте, моя допомога потрібна! Суцільні слабаки! Ніяк не можу дописати, сконцентруватися не можу на найголовнішому (*піднімає очі вгору, морищить чоло*). Громадянин – це... (*радісно*) відчуття гордості за свою країну, повага, пошана до її традицій, до її славного минулого. (*Звертається до глядачів*). Я відчуваю міцний зв'язок із козаками. Недаремно дідусь говорить, що рід наш – козацький. Такі відчуття постійно зі мною. Отак заплющу очі – і бачу, як козаки у своїх різнокольорових жупанах верхи на конях несуться на ворожі лави. Яка краса, аж дух перехоплює!. А які в нас герої – Хмельницький, Сагайдачний, Богун! Я часто думаю – жити б мені тоді, я обов'язково був би разом з ними.

*Дзвінок у двері. З'являється Катя.*

**Катя (схвильовано, у досить швидкому темпі):**

Доброго дня. Рада, що тебе застала вдома. Іду із засідання учнівської ради школи. На ньому прийнято рішення провести конкурс "Лицар школи". І я думаю, що найкраща кандидатура від нашого класу – це ти. Ти ж у нас так натхненно вмієш говорити! Я вірю, що ми переможемо.

**Славко:**

Почекай, не торохти. А що потрібно у цьому конкурсі робити?

**Катя:**

У ньому дуже цікаві завдання – віджимання, підняття штанги та інші на вияв лицарської сили. А ще буде конкурс вишиванок. Я знаю, що твоя бабуся гарно вишиває, тому у тебе буде найкраща вишиванка. Ми – переможемо! (*радісно кружляє, піднявши праву руку, потім зупиняється*).

А одне із конкурсних завдань, як на мене, найцікавіше. Потрібно відтворити образ відомої постаті із нашого минулого, тієї, що є як би ідеалом, героєм для тебе. А у нашого народу найперші герої – це козаки. У американців ковбої, а у нас козаки. Ну нічим не гірші, а, мабуть, набагато кращі. Я вже тебе бачу в образі когось із славетних козаків – чи Хмельницького, чи Богуна, чи Сагайдачного!

**Славко (вбік):**

Щось мені цей конкурс не до душі. Це щоб я одягнув вишиту сорочку! Та мене ж засміють. Одним із перших буде Юрко із 8-Б. Не хочу я бути посміховиськом. А щодо героїв. От якби Джеймса Бонда зображувати – то я готовий. А так не по-

сучасному. Потрібно від цього конкурсу відмовлятися.*(звертаючись до Каті)*. Катрису, я не готовий до цього конкурсу. Бабуся захворіла і не зможе мені швидко вишиванку підготувати. А щоб зображувати героя, то потрібна шабля. Дідусь мій майстер по виготовленню шабел, але він поїхав до наших родичів в інше місто.

**Катя:**

То нічого страшного. Ми самі, дівчатка, вишиємо тобі сорочку. А ти разом з хлопцями зробиш шаблю – вчитель трудового навчання допоможе.

**Славко:**

Але ж вони не будуть досконалими. А для мене головне – досконалість, найвищий бал. Вибачай.

**Катя:**

Жаль. Ну що ж, трудись над своєю досконалістю, а ми підшукаємо іншу кандидатуру для участі в конкурсі *(виходить)*.

**Славко:**

Слава богу, відчепилась. А тепер – до твору. Потрібно його логічно завершити *(з пафосом)*. Отже, якщо ти здатний до захисту своєї Вітчизни, свого народу, якщо ти розумієш свій обов'язок перед ними, якщо ти шануєш традиції, історію, відчуваєш гордість за свою країну – ти справжній громадянин. Ось так і напишу *(записує в зошит)*.*(Звертаючись до глядачів)*. Правда, чудовий виходить твір? Добре було б поетичні рядки ще придумати, щоб побільше емоцій, почуттів! Зараз, зараз щось вийде. Ось.

Я – українець! І душа пала,  
І в грудях серденько заб'ється,  
Коли історія жива  
Героями до нас озветься.

Я думаю, що для завершення твору поетичні рядки – це дуже добре. Так натхненно, щиро, по-громадянськи. Може, щось трішки із римою не так, але, як говориться, поетом можеш ти не бути, але громадянином бути зобов'язаний *(замислено, усміхаючись)*. Я впевнений, за твір мені буде найвищий бал. І Ольга Романівна зачитає його перед класом. А, можливо, і в літературному конкурсі візьму участь. Хай всі читають та заздять, який я є громадянин – справжній, досконалий *(гордо стоїть, дивлячись вперед)*.

В.Шахрай

**Ріпка**

(стара казка на новий лад)

*Профілактична п'єса на 1 дію для підлітків*

**Дійові особи:** Дід Андрушка  
 Баба Марушка  
 Онучка Мінка  
 Собачка Фінка  
 Киця Варварка  
 Мишка Сіроманка  
 Автор  
 Ріпка

*Сцена поділена на дві частини: одна відображує інтер'єр хати, інша – город. У хаті зібралися всі герої, які жваво про щось розмовляють. Автор стоїть в стороні.*

*Автор.* Жив собі дід Андрушка, а в нього баба Марушка, а в баби онучка Мінка, а в дочки собачка Фінка, а в собачки товаришка киця Варварка, а в киці вихованка мишка Сіроманка. Раз весною взяв дід заступ та й мотику (*на ці слова дід виходить із хати і йде на город, виконуючи дії, про які говорить автор*), скопав у городі грядку велику, соломкою попринадив, грабельками підгромадив, зробив пальцем дірочку дрібку – та й посадив Ріпку. Працював дід немарно: зійшла Ріпка гарно. Щодень йшов дід у город, набравши води повен рот, свою Ріпку підливав, їй до життя охоти додавав. Росла дідова Ріпка, росла! Зразу така, як мишка була, потому, як буряк, потому, як кулак, потому, як два, а наприкінці стала така, як дідова голова. Тішиться дід, аж не знає, де стати – час уже Ріпку рвати.

*Дід (гордо).* Ого, яка виросла! Красуня! (*йде до хати, наспівуючи*)

Я господар дуже славний  
 Уродила ріпка гарна.  
 Працював я так завзято –  
 Треба й урожай зібрати.  
 Ріпку вирвати охота.  
 Ой, серйозна це робота!  
 З нею впоратись чи зможу?  
 Що мені тут допоможе?  
 (*заходячи в хату*)

Бабо! Яка в нас величезна Ріпка виросла! Щоб її витягти, потрібно багато сили, енергії. Можу і не справитися з цією роботою. Треба трохи сили набратися. Кажуть люди, тут горілочка (наливка) допоможе. Вона і сили додає, і настрої піднімає. Та й свято сьогодні – така ріпка уродила! Дай-но, бабо, мені горілки.

*Баба (подаючи чарку з горілкою).* Тільки одну чарку.

*Дід.* Ой, бачу, що однієї буде мало. Там така Ріпка! (*Баба наливає ще одну чарку, Дід встає і йде, наспівуючи*)

Ой як весело мені  
 Настають чудесні дні.  
 Скоро Ріпку вирву я –  
 Радість буде немала.



- Автор.* Пішов дід у город: гуп, гуп! Узяв Ріпку за зелений чуб: тягне руками, опирається ногами, добуває сил усіх, сопе, як ковальський міх – мучився, потів увесь день, а Ріпка сидить у землі, як пень.
- Дід (не втримавшись на ногах, падає).* Я чогось не розумію. Сила мала прибавитись, а вона навпаки – геть зникла. Ой горе, горе! Хоч і соромно, але треба кликати на підмогу бабу Марушку. (*Кличе*). Ходи, бабусю, не лежи, мені Ріпку вирвати поможи!
- Баба.* Видно, дуже вже та Ріпка міцно сидить. Потрібно й мені трішки підсилитись. Вип'ю і я чарку горілки (*випиває одну чарку, швидко йде, наспівуючи*)  
 Я, дідусю, вже біжу,  
 Вирвать ріпку поможу.  
 Весело, душа співає –  
 Видно, сила прибуває.
- (*З подивом*). Діду, а чому ти розлігся? Геть обезсилів?
- Дід.* Та щось ноги віднімає. Ну ж бо допоможи піднятись. (*Дід з допомогою Баби встає*). Разом ми Ріпку вмить витягнемо.
- Автор.* Взяв дід Ріпку за чуб, баба діда за плече – тягнуть, аж піт тече! Працюють руками, упираються ногами – промучилися увесь день, а Ріпка сидить у землі, як пень. (*Дід і Баба, знесилені, падають*).
- Дід.* Це, мабуть, від старості ми такі безсилі. Давай покличемо на допомогу онучку Мінку, вона молода, здорова.
- Дід та Баба (кличуть).* Ходи онучко, не сиди, нам Ріпку вирвати поможи!
- Онучка.* Треба допомагати старшим. Видно, Ріпка така сильна, що Дід із Бабою справитись не можуть. Хоч і горілки випили, а не допомогло. Але мені, може, допоможе. Вип'ю хоч пів-чарочки (*випиває, біжить, весело наспівуючи*).  
 Вже біжу, біжу, біжу,  
 Ріпку вирвать поможу.  
 Буде в нас сьогодні свято,  
 Будем весело гуляти.
- (*звертаючись до Діда з Бабою*). Що це з вами?
- Баба.* Допоможи нам, онучко, бо і встати не можемо. Де вже ту Ріпку витягти!
- Онучка.* Не переживайте. Зараз витягнемо. У мене така з'явилася сила! (*домагає Дідові та Бабі піднятися*).
- Автор.* Підійшли вони до ріпки: гуп, гуп! Узяв дід Ріпку за чуб, баба діда за сорочку, онучка бабу за торочку, торгають руками, упираються ногами – промучилися увесь день, а Ріпка сидить у землі, як пень.  
*Дід, Баба, Онучка падають.*
- Дід.* Оце так! Онучко, ти ще ж така молода, то повинна бути здоровою, сильною, а чомусь також стала якась знесилена.
- Баба.* Що ж нам робити?
- Онучка.* Треба покликати на допомогу собачку Фінку.
- Дід, Баба, Онучка (разом).* Агов, Фінко, не лежи, нам Ріпку вирвати поможи!
- Фінка.* Треба допомогти господарям. Вони до мене добре ставляться. Але ж, щоб Ріпку витягти, потрібна сила, та ще й яка! Бачила, що дід, баба, онучка щось собі наливали в чарки перед роботою. Видно, той напій сили підбавляє. Потрібно і собі його похлебтати. Як же ту пляшку дістати? (“*лапою*” *хоче дістати зі стола пляшку, вона падає, горілка розливається*). От добре, трохи поп'ю, сил наберуся. (*Весело наспівує*)  
 Зараз, зараз, вже біжу,  
 Вам, звичайно, поможу.  
 Гав-гав-гав, я так радію,  
 Ріпку витягти зумію.

- А чого це ви всі лежите?
- Дід.* Та десь сила подівалась.
- Баба. Онучка.* Піднятися не можемо.
- Фінка.* А в мене не сила – силища! То ж вставайте, не лежіть (*допомагає встати*)! Ріпку витягнемо вмить.
- Автор.* Підійшли вони до Ріпки: гуп, гуп! Узяв дід ріпку за чуб, баба діда за сорочку, онучка бабу за торочку, собачка онучку за спідничку. Торгають руками, упираються ногами – промучилися увесь день, а Ріпка сидить у землі, як пень.
- Дід, Баба, Онучка, Фінка падають, у розпачі починають вигукувати.*
- Дід.* Ну що це діється?
- Баба.* Чому ми такі всі безсилі? Чому?
- Онучка.* Нічого в нас не виходить. Що ж робити?
- Фінка.* У мене є товаришка киця Варварка. То, може, її покличемо.
- Дід, Баба, Онучка, Фінка (разом, гукають).* Агов, Варварочко, біжи, нам Ріпку вирвати допоможи!
- Варварка.* Отакої, не можуть без мене. А Ріпка дійсно превелика – поки я її оббігла, то аж стомилась. Потрібно допомогти, бо ж Жучка – товаришка моя, а дід, баба, онучка мене шанують, молоко дають. Та зараз мені молоко, мабуть не допоможе, потрібний якийсь інший напій, більш ефективний. (*Замислившись*). Чула я не раз від людей, що напої спиртні додають сили. Не даремно, коли їх п'ють, то говорять: “Будьте здорові!”, “За здоров'я!”. Де ж та пляшка, у якій дід горілочку тримає? А, ось вона лежить. Трішки ще горілочки залишилось. (*П'є*). Не дуже приємний напій, але задля сили – витерплю. (*Чутні голоси: “Де ти, Варварко?”*). Ну, не можуть без мене. Біжу.
- Зараз, зараз, вже біжу –  
Вам, безсилим, поможу.  
Няв-няв-няв, я так радію,  
Ріпку витягти зумію.
- (*звертаючись до діда, баби, онучки, собачки*). Чому це ви такі змучені? Давайте, піднімайтеся. Будемо Ріпку виривати.
- Автор.* Підійшли вони до Ріпки: гуп, гуп! Узяв дід ріпку за чуб, баба діда за сорочку, онучка бабу за торочку, собачка онучку за спідничку, киця собачку за хвостик. Вчепилися руками, упираються ногами – промучилися увесь день, а Ріпка сидить у землі, як пень.
- (*Всі падають. Лунають голоси: “Що це з нами сталося? Чому ми такі безсилі? Голова болить. Руки тремтять. Коліна підгинаються. Хто нам допоможе?”*).
- Варварка.* У мене є приятелька – мишка Сіроманка. Може, її покличемо?
- Дід.* Та не сміши!
- Варварка.* Ну, як хочете.
- Дід.* Що ж робити? Давайте кликати мишку.
- Дід, Баба, Онучка, Фінка, Варварка (разом, гукають).* Мишко, мишко, не лежи! Нам Ріпку вирвати поможи.
- Сіроманка (виглядаючи з “нірки”).* Що там сталося? Чому вони так голосно кричать? А, просять допомогти Ріпку витягти. Звичайно, я допоможу, але перед тим вип'ю духмяного чаю – з м'ятою, чабрецем, материнкою, іншими травами та лісовими ягодами. У мене їх багато (*п'є чай*). Ой і гарний чай, відчуваю, що сила враз прибуває.
- Вже біжу, біжу, біжу,  
Ріпку вирвать поможу.  
Друзям треба помагати –  
А вже потім – й погуляти!

*(Звертаючись до попередніх героїв).* Чому ви всі такі похнюплені? Зараз ми Ріпку витягнемо. Нумо, до роботи!

*Автор.* Підійшли вони до Ріпки: гуп, гуп! Узяв дід ріпку за чуб, баба діда за сорочку, онучка бабу за торочку, собачка онучку за спідничку, киця собачку за хвостик, мишка кицю за лапку – як потягли, як потягли – та й всі попадали – ріпка на на діда Андрушку, дід – на бабу Марушку, баба – на онучку Мінку, онучка – на собачку Фінку, собачка – на кицю Варварку, а мишка – шусть – відскочила, та й сміється.

*(Мишка допомагає всім встати).*

*Дід.* Дякуємо тобі. Оце така сила у Сіроманки! А де ж ти її взяла?

*Сіроманка.* А я чай п'ю, запашний, на травах. А ви ж що перед роботою пили?

*Дід.* А я для сили пив горілку – дві чарки.

*Баба.* А я також випила горілочки – одну чарку.

*Онучка.* А я півчарки.

*Фінка.* І я трішки похлебтала.

*Варварка.* І я.

*Мишка.* Он воно що. Тепер зрозуміле ваше безсилля. Горілка вам сили не прибавила, а забрала.

*Дід, Баба, Онучка, Фінка, Варварка (разом, наперебій).* Але ж всі знають, що горілка, вино, пиво та інші спиртні напої силу збільшують!

*Мишка.* То ви ж самі переконалися, що це неправда. Ніякий спиртний напій ні сили, ні здоров'я не прибавить. А давайте, я вам чаю принесу, приготовленого за власним рецептом. *(Біжить по чай, бачить пляшку – відкидає її, приносить чай і пригощає всіх).*

*Дід.* Оце так напій. Враз я став бадьорим. Де те безсилля зникло.

*Баба, Онучка, Фінка, Варварка (разом).* Такий смачнющий чай! А скільки від нього ми набралися сил, здоров'я. Дійсно, у нас сьогодні свято. Свято Ріпки – без спиртних напоїв!

*(Всі утворюють коло навколо Ріпки, кружляють, співають).*

Сонце всміхається, ллється з блакиті,  
З природою тісно ми будем дружити.  
У неї здоров'я та сили попросим –  
Цілющими краплями хай нас заросить.  
А алкоголь, звісно, ми всі обминемо,  
Твердою ногою в майбутнє ідемо.  
І наші таланти ще більш розцвітуть –  
Нам світлий, барвистий вже стелиться путь.

*В.Шахрай*

### Світла душа

*Драматична сценка на 1 дію*

*Дійові особи:* дівчата-старшокласниці

*Троє дівчат-подружок сидять за столом, п'ють чай, бесіднують*

*Дівчина 1* А давайте поговоримо про майбутніх чоловіків.

*Дівчина 2* Ще про них думати зарано.

*Дівчина 3* А мені здається, що про них потрібно думати щонайраніше, то й знайдеться щонайкращий.

*Дівчина 1* Я ж і кажу, давайте чітко визначимо, який чоловік нам кожній потрібен. Я наприклад, хочу, щоб чоловік мій був сильний, мужній, міг мене завжди захистити.

*Дівчина 2* Я хочу, щоб він міг гарно заробляти, був багатий. Я так люблю гарно одягатися.

*Дівчина 3* А я хочу, щоб він мав світлу душу.

*Дівчина 2* Ти все навкруг сприймаєш у поетичних образах. Будь реалісткою.

*Дівчина 1* А дійсно, це щось не конкретне – світла душа. Що ти маєш на увазі?

*Дівчина 3* Світла душа – це душа без плям, без фальші, без бруду.

*Дівчина 2 (іронічно)* І як ти думаєш розпізнати цю світлу душу? От, наприклад, серед наших однокласників, ти бачиш світлі душі?

*Дівчина 3* Світла душа має різні вияви. Але один із них такий, що по ньому відразу пізнається душа – світла вона чи темна.

*Дівчина 1* І в чому це виявляється?

*Дівчина 3* В мові.

*Дівчина 1* Ти хочеш сказати, що той, хто говорить гарні слова, той буде надійним, не полишить тебе у скрутну хвилину?

*Дівчина 3* Можливо, світла чоловіча душа не завжди проявляється у бездоганно красивій мові, але однозначно – світла душа ніколи не проявиться у словах лайливих, грубих. Коли такі слова я чую, то здається, що вони перетворюються у клубки сірого важкого диму, що не дають вільно дихати.

*Дівчина 2* Але хіба тільки хлопці вживають грубі, лайливі слова? І серед дівчат таких багатенько. Утверджують, як говориться, гендерну рівність.

*Дівчина 1* Добре, що ми до цієї групи дівчат не належимо.

- Дівчина 3* Слово – цілком матеріальна річ. Воно може вдарити, а може піднести – прямо до небес. І тоді здається – ніби ти нарівні з птахами літаєш у високості.
- Дівчина 2* У мене виникла ідея – підрахувати, які слова наша молодь – і хлопці, і дівчата – використовують найчастіше. Скласти, так би мовити, молодіжний словник. Є словники Шевченка, Пушкіна. А у нас буде молодіжний.
- Дівчина 1* Мені здається, я знаю слово, що використовується молодими людьми найчастіше.
- Дівчина 2* І яке ж це слово?
- Дівчина 1* Це слово – любов.
- Дівчина 3* А я не впевнена, що саме це слово є найуживанішим, особливо коли йдеш по вулиці за гуртом хлопців. Та й дівчата нерідко з ними. Я чую зовсім інші слова.
- Дівчина 1* Але коли хлопці з нами наодинці, то вони не лаються.
- Дівчина 3* Тому і виникає питання про щирість. Якщо одна і та ж сама людина у різних ситуаціях різна, то коли вона щира?
- Дівчина 2* Про це варто подумати.
- Дівчина 3* Мені здається, що люди, котрі лаються, – це дуже бідні люди. Вони не можуть чимось поділитися з іншими, бо мають лишень один статок – це лайку. Вони дуже ненадійні.
- Дівчина 1* Ось бачите, яка у нас змістовна вийшла розмова, філософська. Тепер я переконана, що для майбутнього подружнього життя потрібно шукати чоловіка із світлою душею, яка озветься до тебе ніжним, добрим, гарним словом.
- Дівчина 3* Це моя тверда позиція.
- Дівчина 2* І я схиляюся до такої думки.
- Дівчата (разом, звертаючись до зали)* А що думаєте з цього приводу ви?

## Програма

спецкурсу

### “Театральне мистецтво як засіб соціалізації особистості”

#### *Пояснювальна записка*

Театральне мистецтво є важливим засобом успішної соціалізації особистості. Театральна гра, сприймання театральних постановок суттєво розширює соціально-рольовий репертуар особистості, сприяє якісному виконанню соціальних ролей, належній соціальній адаптації.

Театральна діяльність дітей забезпечує їм належне спілкування, розвиває комунікативну культуру, вчить розуміти і реагувати як на партнера по грі, так і на образ, який розкривається в процесі театральної гри, розвиває здатність до ефективного діалогу.

У сьогоденній соціально-педагогічній практиці розпочинається використання *соціального театру*, який піднімає важливі соціальні проблеми – наркоманії, алкоголізму, асоціальності, маргінальності, правової культури членів суспільства. Через театральну гру діти, які знаходяться у розладі з оточуючим світом, знаходять можливість виразити свої справжні почуття, звільняються від нав'язаних їм ролей, створюють свої власні історії і нове – уявлюване – середовище проживання, отримують відчуття безпеки завдяки можливості сховатися за певний образ.

Театральна діяльність – це місце душевної рівноваги, підтримки, встановлення суб'єкт-суб'єктних взаємин між членами театального колективу, між дітьми та педагогами. Театральне мистецтво вчить розумінню. Його здатність зцілювати заснована на тому, що вона допомагає встановлювати контакти і взаємодіяти з іншими людьми. Через театральну гру дитина може зреалізувати нові моделі поведінки перед тим, як перенести їх в реальне життя, що сприяє позитивній соціалізації.

Ось чому спецкурс “Театральне мистецтво як засіб соціалізації особистості” є важливим в системі підготовки майбутніх соціальних працівників, соціальних педагогів, психологів.

**Мета дисципліни:** підготовка спеціалістів соціально-виховної сфери до діяльності, що сприятиме ефективній соціалізації дітей та молоді, гармонійному входженню особистості в соціум .

#### **Завдання:**

- оволодіння студентами теоретико-методологічними основами соціалізації і виховання особистості;
- висвітлення ролі театального мистецтва в ефективності процесу соціалізації особистості;
- опанування студентами основними театально-педагогічними технологіями, спрямованими на сприяння ефективній соціалізації особистості, становленню її соціальної компетентності.

#### **Студенти повинні:**

*знати:*

- теоретичні основи соціалізації і виховання особистості;
- соціалізаційні можливості театального мистецтва;
- елементи акторської та режисерської грамоти;

- основні напрями соціалізації дітей і молоді засобами театрального мистецтва;
- засади театрално-педагогічних технологій;

*уміти:*

- визначати особливості і можливості розвитку особистості у взаємодії з соціальним середовищем;
- розробляти способи дій для нейтралізації негативного впливу на розвиток особистості;
- володіти навичками акторської гри та режисерської майстерності;
- писати сценарії вистав для роботи з дітьми і молоддю.

### Тематичний план курсу

№ пор.	Назва теми	Кількість годин			
		Лекції	Семінарсько-практичні	Самостійна робота	Разом
1	Соціалізація як соціально-педагогічне явище	2		5	7
2	Коротка історія світового та українського театру	4	2	5	11
3	Театр як чинник гармонізації особистості та соціуму	4	2	5	11
4	Соціалізаційний потенціал засобів театрального мистецтва	2	2	5	9
5	Основи акторської майстерності	4	8	8	20
6	Основи режисури	2	2	5	9
7	Організація театрално-ігрової діяльності дітей та учнівської молоді	4	2	5	11
8	Різновиди соціалізації засобами театрального мистецтва	2	4	10	16
9	Профілактично-корекційна спрямованість соціально-центрованого інтерактивного театру	2	4	5	11
10	Калейдоскоп міні-вистав з проблем соціалізації особистості			3	3
<b>Разом</b>		26	26	56	108

### Програма

#### Тема 1. Соціалізація як соціально-педагогічне явище

Поняття “соціалізації”. Сутність соціалізації. Моделі соціалізації (когнітивна, еволюційна, адаптивно-розвивальна, діалогічна). Етапи соціалізації. Фактори соціалізації. Агенти соціалізації. Засоби соціалізації. Механізми соціалізації (соціально-психологічні, соціально-педагогічні). Складники процесу соціалізації. Виховання як відносно соціально контрольована соціалізація. Культура як провідний засіб соціалізації. Соціальна компетентність особистості як вищий рівень її соціалізованості.

#### Тема 2. Коротка історія світового та українського театру

*Театр стародавнього світу та середньовіччя .*

Театральне мистецтво Стародавньої Греції. Народження театру як мистецтва. Суспільне значення театру. Будова грецького театру (театральні споруди). Театр як засіб виховання почуття гідності, громадянськості, благородства. Видатні драматурги: Есхіл, Софокл, Евріпід, Арістофан.

Театр епохи середньовіччя. Універсальний жанр середньовіччя – містерія. Мораліте.

Український пратейтер. Обрядові дійства. Зв'язок обрядового театру і міфології. Вплив обрядового театру на подальший розвиток української театральної культури.

Український шкільний театр XVII-XVIII ст. Ф. Прокопович. Трагікомедія “Володимир”. Поєднання в шкільному театрі педагогіки і культури. Народний ляльковий театр – вертеп.

*Театр епохи Відродження.*

Англійський ренесанс. В. Шекспір і театр. Іспанський театр. Засновник іспанської національної драми Лопе де Вега. Соціально-політична драма, комедії про кохання, релігійні п'єси. Утвердження перемоги високого почуття над становою і патріархально-сімейною мораллю. Італійське відродження. Комедія дель арте.

*Зарубіжний театр XIX-XX ст.*

Розмаїття театральних форм і художніх напрямів. Романтизм в театрі В.Гюго. Розвиток реалістичного театру. О. Бальзак.

Російський театр XIX-XX ст. О. Пушкін. О. Островський. Малий театр і його майстри. Драматургія А.Чехова. МХАТ, К. Станіславський і В. Немирович-Данченко. Театральний декаданс. В. Мейєрхольд.

Західноєвропейська “нова драма”, її особливості. Г. Ібсен. Соціальна, філософська, моральна проблематика творів. Г. Гауптман. Реалістичні п'єси. Драми-казки. Б. Шоу. М. Метерлінк. Р. Роллан.

*Український театр XIX-XX ст.*

Створення українського професійного театру. Діяльність І. Котляревського, М. Щепкіна. Т. Шевченко і театр. Театр корифеїв. М. Кропивницький – драматург, режисер, актор, композитор, організатор театру. Видатні українські актори: М. Заньковецька, М. Садовський, П. Саксаганський.

Драматургія 2-ої пол. XIX ст. І. Карпенко-Карий. М. Старицький. Утвердження принципів “нової драми” в українській драматургії кінця XIX-поч. XX ст. (Леся Українка, В. Винниченко, М. Куліш).

Народження постановницької режисури. Л. Курбас – видатний реформатор українського театру. Постановка на українській сцені зарубіжної класики. Мистецьке об'єднання “Березіль”.

### **Тема 3. Театр як чинник гармонізації особистості та соціуму**

Театр як своєрідний соціальний інститут. Соціальні функції театру. Театр як соціальна технологія. Зв'язок театральної та соціальної ролі. Роль театру у соціальному пізнанні. Формування через театр емоційно-почуттєвої сфери особистості. Театральна самодіяльна діяльність як чинник самоствердження особистості в соціумі.

Ідеї гармонізації соціальних взаємин засобами театру (Б. Брехт, Й. Гейзінга, М. Гоголь, Д. Дідро, Р. Роллан, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Шиллер та ін.), погляди українських мислителів на соціально-виховну, націо-творчу місію театру (Д. Антонович, Б. Грінченко, Лесь Курбас, І. Франко). Драматургічна теорія соціального життя Е. Гофмана.

### **Тема 4. Соціалізаційний потенціал театрального мистецтва**

Гра як основа театрального дійства і як засіб розширення соціально-рольового репертуару людини, соціалізаційні можливості гри. Погляди на значення гри для соціального розвитку індивіда А. Макаренка, Дж. Міда, Я. Морено, С. Рубінштейна та інших. Колективний характер театральної творчості, роль театральної групи як мініатюри суспільства. Вплив театру на особистість через комплекс мистецтв (драматургія, музика, образотворче мистецтво).



*Орієнтовні практичні завдання*

Перегляд спектаклю професійного (самодіяльного) театру і написання відгуку на нього: “Чим вплинув на мене спектакль”.

Написання твору-роздуму на тему: “Спектаклі, що важливі в наш час”.

Обґрунтування вибору конкретного драматичного твору (уривка) для роботи з дітьми з метою більш ефективної соціалізації.

**Тема 5. Основи акторської майстерності**

*Сценічна грамота.* Обґрунтування принципів акторської творчості. Різні підходи до розуміння сутності акторської гри (Е. Крег, Л. Курбас, Б. Брехт). Система К. Станіславського. Основні складники системи Станіславського: робота актора над собою; робота актора над роллю. Вчення Станіславського про надзавдання.

Роль сценічної дії в акторській майстерності. Органічність сценічної дії. Відмінність органічної дії від показної. Основні риси органічної дії актора: цілеспрямованість, логічність, послідовність, продуктивність здійснюваних дій на сцені. Поняття про сценічне завдання.

Сценічна увага, пам'ять і фантазія. Види уваги. Увага на сцені і в житті. Розвиток емоційної пам'яті. Вправи на розвиток внутрішньої і зовнішньої уваги, уяву, на пам'ять фізичних дій, на емоційну пам'ять.

Сценічна свобода. Фізична і психічна свобода. Подолання внутрішнього “закріпачення”. Тренування психофізичного апарату. Вироблення в учнів навичок сценічної свободи (вправи, етюди для опанування психофізичного апарату).

Сценічна віра. Сценічне ставлення. Уміння органічно діяти в запропонованих обставинах.

Етюдна робота. Поняття про етюд як органічну психофізичну дію. Створення етюдів. Індивідуальні, парні, групові й масові етюди. Уміння визначати тему, ідею, конфлікт події. Виконання етюдів на теми байок, пісень, картин, музичних тем. Виконання етюдів на основі інсценізування літературних творів.

*Сценічна мова.* Орфоепія – сукупність правил вимови в сучасній літературній мові. Буква і звук. Знайомство з будовою мовного апарату. Значення правильного дихання. Вправи на види дихання. Голос – найважливіший засіб актора. Характеристика мовного голосу. Гігієна голосового апарату. Дикція і артикуляція. Артикуляційна гімнастика. Робота над вимовою голосних і приголосних у різних поєднаннях, словах, текстах ( прислів'я і приказки). Логіка мовлення. Частина мови. Мовні такти. Паузи. Паузи логічно-граматичні, психологічні. Логічний наголос. Правила логічного наголошення слів. Інтонація, її мовні функції. Підтекст. Мелодика мови. Нерозривність слова з думками, завданнями і діями на сцені.

Специфіка і особливості виконання різножанрових творів (байки, епічного жанру, лірики, драматичних творів (монолог, діалог).

Робота над віршованим текстом. Рима. Ритм. Пауза рядкова і смислова. Музичність віршованого твору.

*Сценічний рух.* Важливість оволодіння актором основами сценічного руху. Необхідність всебічного розвитку фізичного апарату для передачі внутрішнього психологічного малюнка ролі. Тренувальні вправи і етюди на розвиток рухливості, гнучкості, швидкості реакції, точності рухів, вміння контролювати себе, регулювати напрям руху.

Манера поведінки людини в суспільстві. Роль поведінки у розкритті характеру дійової особи, її звичок, смаків, прагнень. Сценічний костюм. Освоєння сценічного костюму – необхідна умова роботи над образом. Освоєння костюму іншого народу, епохи.

*Робота актора над образом.* Визначення обставин ролі, надзавдання і наскрізної дії. Тематичний і логічний розбір тексту ролі. Способи вирішення поставленого завдання.

Розігрування студентами підготовлених ролей.

**Тема 6. Основи режисури**

*З історії розвитку режисури.* Значення режисерської діяльності К. Станіславського, В. Немировича-Данченка, В. Мейерхольда, Л.Курбаса та ін. Творчість провідних сучасних

українських та російських режисерів. Творчість кращих представників зарубіжного театру (Е. Крег, Б. Брехт, Ж. Вілар, П. Брук та ін.).

*Орієнтовні практичні завдання*

Підготовка повідомлення про творчий та життєвий шлях відомих режисерів.

*Робота режисера над п'єсою і спектаклем.* Робота над режисерськими вправами і етюдами. Вправи на розвиток режисерської фантазії. Робота над режисерськими етюдами: визначення теми і ідеї етюд; створення сценарію етюд; практичне розігрування етюд з товаришами по групі; сценічна організація етюд відповідно до задуму студента. Етюди на сюжети літературних творів, уривків з використанням точного авторського тексту.

Вибір і аналіз п'єси. Принцип вибору драматичних творів для репертуару театрального колективу: актуальність, глибина ідейного задуму, художні вартості п'єси; врахування виконавських і матеріально-технічних можливостей колективу. Визначення жанрової специфіки твору, головної та побічної тем. Визначення ідеї автора, надзавдання спектаклю. Знаходження основного конфлікту, що визначає наскрізну дію п'єси. Групування дійових осіб через ставлення до основного конфлікту п'єси. Визначення ланцюжка дій кожного персонажа в уривку. Перевірка аналізу уривка з допомогою етюдів.

Режисерське трактування образів п'єси: аналіз вчинків осіб, які діють в певному історичному середовищі, в конкретних пропонованих обставинах, у взаємостосунках з оточуючим середовищем і людьми. Аналіз мови персонажа. Створення біографії образу. Визначення надзавдання і наскрізної дії ролі. Вивчення пропонованих обставин п'єси. Уявлення про епоху, побут, соціальні умови, обстановку, національні особливості, в яких відбувається розвиток дії п'єси. Ознайомлення з літературним матеріалом, що дає уявлення про життя і творчість автора п'єси (критична, історична, художня, мемуарна та інша література), іконографічним матеріалом та ін.

Художньо-естетичні засоби втілення п'єси в сценічній дії. Залежність принципів і способів оформлення спектаклю від особливостей п'єси і задуму режисера. Декорація та її роль у розкритті художньо-естетичного задуму п'єси. Створення ескізу декоративного оформлення. Роль музики, пісні, пластико-хореографічних засобів у підсиленні емоційного вираження п'єси. Звукові та світлові ефекти. Грим і сценічний костюм.

Мізансцена. Види мізансцен. Основні принципи побудови масових мізансцен.

Захист режисерського задуму п'єси. Ідея постановки (надзавдання). Цілісний художній образ спектаклю. Орієнтовний ескіз майбутнього спектаклю. Розстановка ідейно-сміслових акцентів в спектаклі. Основний конфлікт. Засоби виразності в спектаклі. Композиція спектаклю (наскрізна дія, сюжетні ходи, співвідношення цілого і його частин). Темпо-ритм спектаклю. Пластичне вирішення спектаклю в просторі. Атмосфера спектаклю і окремих його сцен. Оформлення спектаклю (декорації, колір, світло, музика, шуми і т.д.).

Робота режисера з виконавцями в період сценічного втілення п'єси. Читання п'єси та її обговорення. Розподіл ролей. Репетиції епізодів, актів п'єси (репетиції за столом, у вигородах, на сцені, прогонні, генеральні репетиції). Основні завдання режисера на початковому етапі сценічного втілення п'єси: пробудження у виконавців творчого процесу, спрямування його до конкретної мети згідно з ідейно-художнім задумом. Методи режисерської діяльності: показ, роз'яснення, підказка. Особливості роботи режисера в період репетицій.

Робота з глядачем. Організація глядача. Основні принципи складання і оформлення афіші. Робота з глядачем під час спектаклю. Виставка у фойє (фотографії, макет, ескізи до спектаклю, книга відгуків). Програмка спектаклю. Організація обговорення спектаклю.

*Орієнтовні практичні завдання*

Підготовка студентами захисту режисерського задуму вибраної для постановки п'єси.

*Специфіка і особливості проведення занять з сценічної грамоти*

Основна направленість практичних занять: логіка безсловесної дії, логіка взаємодії, спілкування. Система практичного оволодіння засобами сценічної майстерності: організація уваги й тренування уяви, творчого мислення, спілкування. Творчі завдання – етюди на логіку і

правдивість фізичних дій. Значення індивідуальних і групових форм роботи з акторами. Оволодіння словесною дією. Принципи роботи над технікою і логікою мовлення.

*Орієнтовні практичні завдання*

Розробка вправ із сценічної грамоти, сценічного мовлення для роботи з дітьми.

### **Тема 7. Організація театральної діяльності дітей та учнівської молоді**

Дитячий самодіяльний театр як засіб розвитку і становлення творчої особистості. З історії розвитку дитячих самодіяльних театрів. Основні завдання дитячого самодіяльного театрального колективу. Необхідні умови діяльності самодіяльного театрального колективу. Цілеспрямованість і систематичність роботи.

Керівництво дитячим театральним колективом. Основні психолого-педагогічні вимоги до керівника театрального колективу. Процес формування театрального колективу. Методика набору в театральний колектив. Організація роботи театрального колективу (система й планування роботи, місце проведення занять, розподіл обов'язків, графік занять тощо). Види і форми роботи дитячого театрального колективу.

Методично-виховні аспекти роботи дитячого театрального колективу. Репертуар і дитячий театральний колектив. Загальні принципи відбору репертуару для шкільного театрального колективу. Репертуар і вікові особливості виконавців. Актив театрального колективу і його значення. Естетичний, моральний розвиток членів театрального колективу, виховання любові до мистецтва, почуття відповідальності, дисциплінованості, несприйняття зазнайства, непрофесіоналізму.

*Орієнтовні практичні завдання*

Розробка плану діяльності дитячого театрального колективу (на 1 рік).

### **Тема 8. Різновиди соціалізації засобами театрального мистецтва**

Громадянська і трудова соціалізація засобами театрального мистецтва.

Сімейна соціалізація засобами театру.

Дозвілля і театр.

Профілактика відхилень у соціалізації засобами театру.

### **Тема 9. Профілактично-корекційна спрямованість соціально-центрованого інтерактивного театру**

Актуальність інтерактивного театру як інноваційної технології соціально-педагогічного впливу. Принципи діяльності інтерактивного театру. Види інтерактивного театру та можливості застосування їх при вирішенні соціально-виховних проблем.

**Тема 10. Калейдоскоп міні-вистав з проблем соціалізації особистості** Підготовка спектаклю (уривка) з дітьми шкільного віку чи з однокласниками. Показ та обговорення спектаклю.

## **Література**

1. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка / В. Ц. Абрамян. – Київ : Лібра, 1996. – 224 с.
2. Андерсен-Уоррен М. Драматерапія / М. Андерсен-Уоррен, Р. Грейнджер ; пер. с англ. А. И. Копытина. – СПб: Питер, 2001. – 288 с.
3. Аникеева Н. П. Воспитание игрой : кн. для учителя / Н. П. Аникеева. – М. : Просвещение, 1987. – 144 с.
4. Антонович Д. В. Український театр / Д. В. Антонович // Українська культура: лекції за ред. Д. Антоновича. – Київ: Либідь, 1993. – С.443–473.
5. Беседы К. С. Станиславского. – М. : Сов. Россия, 1990. – 80 с.
6. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-методичний посіб. / І. Д. Бех. – Київ : ІЗМН, 1998. – 204 с.
7. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховуючих відносин з учнями) : навчально-методичний посіб. / А. М. Бойко. – Київ : ІЗМН, 1996. – 232 с.

8. Братусь Б. С. Психология личности / Б. С. Братусь // Психология личности : хрестоматія : в 2 т./ ред.- сост. Д. Я. Райгородский. – Самара: Издат. Дом “Бахрах”, 1999. – Т.1. – С.385-456.
9. Будянський В. І. Шкільний театр : навч. посібник / В. І. Будянський, Д. В. Будянський. – Суми: ВАТ “СОД”, вид-во “Козацький вал”, 2002. – 184 с.
10. Буяльський Б. А. Поезія усного слова: Азбука виразного читання : книга для вчителя / Б. А. Буяльський. – 2-е вид., перероб і доп. – Київ : Рад. школа, 1990. – 255 с.
11. Волицька І. В. Театральні елементи в традиційній обрядовості українців Карпат кінця ХІХ – поч. ХХ ст. / І. В. Волицька. – Київ : Наукова думка, 1992. – 139 с.
12. Вороний М. К. Театральне мистецтво і український театр / М. К. Вороний // Вороний М. К. Твори. – Київ : Дніпро, 1989. – С. 320–404.
13. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк : кн. для учителя / Л. С. Выготский. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 90 с.
14. Выготский Л.С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – 2-е изд. – М. : Искусство, 1968. – 576 с.
15. Гейзінга Й. Номо Ludens / Йоган Гейзінга ; пер. з англ. О. Мокровольського. – Київ : Основи, 1994. – 250 с.
16. Гиппиус С. В. Гимнастика чувств: тренинг творческой психотехники / С. В. Гиппиус. – Л.-М. : Искусство, 1967. – 296 с.
17. Грушевський М. С. Історія української культури : в 6 т. 9 кн. / М. С. Грушевський. – Київ : Либідь, 1993. – Т.1. – 392 с.
18. Дем’янчук О. Н. Методика художньо-естетичного виховання учнів загальноосвітньої школи / О. Н. Дем’янчук. – Київ : ІЗМН, 1996. – 56 с.
19. Ершова А. П. О всеобщей доступности театрально-исполнительской деятельности школьников // Режиссёр работает в школе: теоретические и методические проблемы : сборн. научн. трудов. – М. : НИИ художествен. воспитания АПН СССР, 1991. – С. 5–19.
20. Забіла Н. Л. Троянові діти : драматична поема. Для середнього шкільн. віку. / Н. Л. Забіла. – Київ: Веселка, 1971. – 112 с.
21. Казимиров О. А. Український аматорський театр (дожовтневий період) / О. А. Казимиров. – Київ: Мистецтво, 1965. – 133 с.
22. Капська А. Й. Виразне читання / А. Й. Капська. – Київ : Вища школа, 1986. – 168 с.
23. Катышева Д. Н. Театр поэта / Д. Н. Катышева. – М. : Сов. Россия, 1989. – 128 с.
24. Кисіль О. Г. Український театр : дослідження / О. Г. Кисіль. – Київ: Мистецтво, 1968. – 260 с.
25. Комаровська О. А. Театр і школа: виховують односторонні : кн. для вчителя та батьків / О. А. Комаровська ; АПН України, Ін-т проблем виховання АПН України. – Київ ; Ніжин : Аспект-Поліграф, 2006. – 90 с.
26. Коpecь З. А. Театральне мистецтво в школі / З. А. Коpecь. – Київ : Радянська школа, 1971. – 128 с.
27. Красильникова О. В. Історія українського театру ХХ сторіччя : монографія / О. В. Красильникова. – Київ : Либідь, 1999. – 208 с.
28. Крег Е. Г. Про мистецтво театру / Е.Г. Крег ;перекл. з англ. Н. М. Корнієнко і Л. С. Танюк. – Київ: Мистецтво, 1974. – 320 с.
29. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації : європейські абриси / Н. М. Лавриченко. – Київ : ВіРА ІНСАЙТ, 2006. – 444 с.
30. Локарева Г. В. Художньо-естетична інформація в підготовці соціального педагога до професійного спілкування: теорія та практика : монографія / Г. В. Локарева. – Запоріжжя: ЗНУ, 2007. – 376 с
31. Мартинюк І. О. Люди і ролі / І. О. Мартинюк, Н. І. Соболева. – Київ : Україна, 1993. – 180 с.
32. Миропольська Н. Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня : теорія і практика / Н. Є. Миропольська. – Київ : Парламентське видавництво, 2002. – 204 с.

33. Мистецтво живого слова : методичні рекомендації для керівника шкільного гуртка художнього слова / укладач А. Й. Капська. – Київ : Освіта, 1993. – 52 с.
34. Мочалов Ю. Композиция сценического пространства (Поэтика мизансцены): учеб. пособие / Ю. Мочалов. – М. : Просвещение, 1981. – 239 с.
35. Мысли о театре / сост. Л. М. Герчикова. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского ун-та, 1985. – 192 с.
36. Неллі В. О. Про режисуру / В. О. Неллі. – Київ : Мистецтво, 1977. – 208 с.
37. Олесь О. Драматичні казки / Олександр Олесь ; вступ. ст. Р. П. Радишевського. – Київ : Мистецтво, 1990. – 231 с.
38. Основи викладання мистецьких дисциплін / за заг. ред. О. П. Рудницької. – Київ : ІЗМН ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 1998. – 183 с.
39. Основы актёрского искусства : учеб. пособие по курсу “Актёрская грамота”. – М. : Моск. госуд. инст. культуры, 1975. – 184 с.
40. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за заг. ред. І. А. Зязюна. – Київ : Вища школа, 1997. – 349 с.
41. Петренко М. Довбушів топірець / М. Петренко // Сурмач : репертуарний збірник. – Київ : Мистецтво, 1982. – С. 28–65.
42. Про мистецтво театру / упорядники В. Довбищенко та Ю. Бобошко. – Київ : Мистецтво, 1954. – 504 с.
43. Пчілка О. Твори / Олена Пчілка ; вступна ст. Н. О. Вишневіської. – Київ : Дніпро, 1988. – 564 с.
44. Режиссёр работает в школе: теоретические и методические проблемы : сбор. научн. трудов. – М. : АПН СССР, 1991. – 130 с.
45. Роллан Р. Народный театр / Ромен Роллан ; пер. под ред. А. А. Франковского // Роллан Р. Собр. соч.– Л. : Кооперат. изд-во “Время”, 1932. – Т. 12. – С. 7-101.
46. Рубина Ю. И. Основы педагогического руководства школьной театральной самодеятельностью / Ю. И. Рубина, Т. Ф. Завадская, Н. Н. Шевелёв. – М. : Просвещение, 1974. – 175 с.
47. Савостьянов А. И. Общая и театральная психология : учеб. пособие для студентов вузов / Александр Иванович Савостьянов. – СПб. : КАРО, 2007. – 256 с.
48. Сазонов Е. Ю. Театр наших детей / Е. Ю. Сазонов. – М. : Знание, 1988. – 96 с.
49. Современные проблемы театрально-творческого развития школьников : сборн. научн. трудов. – М. : Изд-во АПН СССР, 1989. – 126 с.
50. Софронова Л. А. Старинный украинский театр / Л. А. Софронова. – М. : РОССПЭН, 1996. – 352 с.
51. Станиславский К. С. Моё гражданское служение России : воспоминания, статьи, очерки, речи, беседы, из записных книжек / К. С. Станиславский. – М. : Правда, 1990. – 656 с.
52. Станиславский К. С. Моя жизнь в искусстве / К. С. Станиславский. – М. : Искусство, 1972. – 535 с.
53. Станіславський К. С. Робота актора над собою. Щоденник учня / К. С. Станіславський ; пер. Т. Ольховського. – Київ : Мистецтво, 1953. – 672 с.
54. Стуль М. П. Воспитание искусством: в театр всей семьёй / М. П. Стуль. – Челябинск: Юж.-Уральское кн. издательство, 1986. – 192 с.
55. Театр в школі : книга для вчителя / упоряд. Н. Є. Миропольська.– Київ : Рад. школа, 1990. – 158 с.
56. Театр и дети // Семейное воспитание : краткий словарь / сост. : И. В. Гребенников, Л. В. Ковинько. – М. : Политиздат, 1990. – С.255–256.
57. Театр, семья, школа : сборн. стат. / сост. Ю. А. Зубков. – М. : Педагогика, 1975. – 128 с.
58. Театральна діяльність як умова розвитку творчої особистості // Технології соціально-педагогічної роботи : навч. посібник / за заг. ред. А. Й. Капської. – К., 2000. – С. 319–335.

59. Театральная энциклопедия : у 5 т. – М. : Советская энциклопедия, 1963. – Т. 2. – 1214 с.
60. Театральная энциклопедия : у 5 т. – М. : Советская энциклопедия, 1967. – Т. 5. – 1136 с.
61. Франко І. Я. Наш театр / І. Я. Франко // Франко І. Я. Зібр.тв. – Київ : Наукова думка, 1980. – Т. 28. – С. 278–292.
62. Цибулько Л. Г. Соціальна адаптація дітей-сиріт молодшого шкільного віку засобами гри / Л. Г. Цибулько // Соціальна педагогіка. – 2011. – №4. – С. 26–30.
63. Черкасенко С. Ф. Твори : в 2 т. / С. Ф. Черкасенко. – Київ : Дніпро, 1991. – Т. 1 : Поезія. Драматичні твори / упоряд., авт. передмови та приміт. О. В. Мишанич. – 831 с.
64. Чечель Н. П. Українське театральне відродження / Н. П. Чечель. – К. : Наукова думка, 1993. – 144 с.
65. Шахрай В. М. Потенціал інтерактивного театру у формуванні соціальної компетентності школярів / В. М. Шахрай // Соціальна педагогіка. – 2011. – №4. – С. 48–55.
66. Шахрай В. М. Проблеми соціальної компетентності молоді / В. М. Шахрай. – Біла Церква, 2009. – 115 с.
67. Шахрай В. М. Соціально-ціннісний аспект діяльності дитячого театру : монографія / В. М. Шахрай. – Біла Церква, 2005. – 172 с.
68. Шейко-Медведева Н. Чари осіннього лісу : п'єси для шкільного театру / Н. Шейко-Медведева. – Київ : Молодь, 1990. – 288 с.
69. Ширяева В. Г. Самодеятельный школьный театр : пособ. для руководителей театральных коллективами школьников / В. Г. Ширяева. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 72 с.
70. Шклярова Т. П. Статеворольова соціалізація підлітків: проблеми підтримки та допомоги / Т. П. Шклярова // Соціальна педагогіка. – 2010. – №3. – 54 – 57.
71. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин – М. : Педагогика, 1978. – 304 с.

**Орієнтовний сценарій театральньо-ігрового заходу (вистави-діалогу) зі  
старшокласниками**

**“Куди веде дружба з алкоголем”**

*Ведучі.* Колись великий грецький мислитель Сократ вів зі своїми учнями постійні дискусії про різні сторони людського життя, прагнучи в діалозі один з одним дошукуватись істини. Наш час стрімкий, непередбачуваний, із численними спокусами, що постійно зростають, і, на жаль, неприємностями. Як жити? Чекати на чиюсь допомогу, підказку? А, може, слід істину шукати разом з іншими, виробляючи власну позицію? Через діалог – з однолітками, вчителями, батьками. Ми пропонуємо діалог – серйозний і водночас, на нашу думку, цікавий. Уявимо себе Сократом, який зі своїми учнями дошукується істини, але ці учні – наші сучасники, ровесники зі своїми (й нашими) проблемами. Вони хвилюють багатьох, бо ж багато хто хоче повноцінно реалізуватися в цьому прекрасному світі, оминувши на своєму шляху всі перешкоди й негаразди.

У житті сучасної людини, молоді зокрема, такої, як ми (ви), чимало проблем. Можливо, вони обходять когось із нас, але не оминають наших друзів, сестер, братів, близьких нам людей. Поговоримо про одну з них – про те, чи слід дружити з алкоголем.

*Вибігає гурт хлопців і дівчат*

*1-й герой.* Як добре, що нарешті закінчився цей тиждень. Він був такий важкий – контрольні за контрольними, вже голова тріщить!

*2-й герой.* Обов'язково потрібно відпочити.

*3-й герой.* Треба розслабитись. Гайда до мене. Батьки поїхали у відрядження, тож – повна свобода! Відпочинемо – на славу!

*Вибігають. Входять знову – у “квартиру”. Сідають на стільці.*

*3-й герой.* А для кращого розслаблення в мене дещо є. “In vino veritas”! (Звертаючись до друзів, у зал.) Хто перекладе? Правильно, істина – у вині. Нумо, тримайте келихи (роздає келихи друзям).

*1-й герой.* Стривайте! Мені здається, що істина не завжди у вині.

*2-й герой.* То ти хочеш сказати, що розумні давні римляни та греки були не такі вже й розумні?

*3-й герой.* Ти щось, друже, мудруєш. Кидай це мудрування. Насолоджуйся всім, що нам дарує життя. І зокрема чудовими напоями, що дають енергію, бадьорість, сміливість, радість спілкування. (Звертаючись до залу.) Хіба це не так? Так, це чудовий подарунок, без якого життя нудне, нецікаве.

*4-й герой.* Подарунки є різними. Від деяких варто й відмовитись. А вино, пиво та інші алкогольні напої не такі вже гарні й чудові, як може видатись на перший погляд.

*2-й герой.* То чому тоді стільки людей не можуть обійтись без алкоголю?

*1-й герой.* А давайте проведемо диспут – “«За» і «проти» алкоголю”. Мені здається, разом ми зможемо виробити своє до нього чіткіше ставлення.

*(Учасники вистави-діалогу діляться на дві команди, приносять плакати, наводять приклади “шкідливості” й “корисності”, з їхнього погляду, алкогольних напоїв.)*

*Ведучі.* Ось такі є думки і факти про алкоголь. Тож поміркуймо разом: алкоголь –

це добро чи зло? Це гарний подарунок, який доволі часто нам пропонують, чи від нього слід категорично відмовлятися? Висловіть, будь-ласка, свої думки (*глядачі пишуть на аркушах паперу слова “за” чи “проти”, вкидають у скриньку, а потім ведучі озвучують отримані дані*). А хто хоче аргументувати свою позицію? У нас є пропозиція – намалювати разом плакат “Нам не потрібна дружба з алкоголем”.

*(Учні малюють плакат.)*

*Ведучі.* А зараз спробуймо дати назву цьому плакату. Хто хоче запропонувати свій варіант? А тепер виберемо найкращий.

Кожна дружня зустріч не обходиться без пісні. Наш театр “Діалоги” для своїх зустрічей створив пісню, що відтворює наш настрій, наш погляд на життя. Слова пісні прості, але вони досить чіткі та зрозумілі. Кому ці слова подобаються, співайте разом з нами.

*(Звучить пісня “Живи яскраво”)*

Життя прекрасне, життя чудесне!  
Поглянь на небо – воно голубе.  
Сміється квітка, сміється мама,  
І коло друзів таке міцне.

*Приспів:*

Жити прегарно, жити чудово  
З природою в згоді, у згоді з людьми.  
То ж не втікай ти у світ ілюзій,  
А повноцінно, яскраво живи.

Хай будуть чисті думки і слово,  
Зустрінь кохання високе, щемне.  
Ступай без диму, ступай тверезо –  
І щастя справжнє тебе знайде.

*Приспів:*

Жити прегарно, жити чудово  
З природою в згоді, у згоді з людьми.  
То ж не втікай ти у світ ілюзій,

*(Лунають голоси: “У світ алкогольний”, “У світ пива”, “У світ вина”, “Такий світ фальшивий!”)*

А повноцінно, яскраво живи!



### Сценарій театральної ігрової сценки

#### “Вживання алкогольних напоїв серед підлітків: за і проти”

(розроблено студентами у процесі вивчення спецкурсу  
“Театральне мистецтво як засіб соціалізації особистості”)

*Дійові особи:* Роман – 15 років,

Катерина – 15 років.

*Ідуть зі школи разом додому.*

*Роман.* Катерино, а як ти ставишся до людей, які вживають алкоголь?

*Катерина.* Дуже негативно, я взагалі не розумію, яка від цього користь, а тим більше – “кайф”!

*Роман.* Ну чому, не скажи, “кайф” від випитої пляшки пива величезний!  
Можливо ти так кажеш, бо ніколи не пила його?

*Катерина.* Ні, пила кілька разів і зовсім не розумію людей, які вживають пиво, а тим паче горілку і все-такі інше!

*Роман.* Ну дивися, ти випиваєш пиво і йдеш кудись із друзями: чи на дискотеку, чи посидіти в кафе, а там ще “поліруєшся” горілкою, грамами так по 100–150! І от тоді в тебе чудовий настрій. Ти повний сил, тобі весело, ти йдеш танцювати і після цього маєш хороший сон! А найголовніше – на ранок ти майже нічого не пам’ятаєш і тобі за вчорашнє зовсім не соромно! Що ж у цьому поганого?!

*Катерина.* Романе, а поганим є те, що молода людина, яка буде вживати алкоголь щоразу, коли йтиме кудись із друзями, помітить проблеми зі здоров’ям лише потім, у зрілому віці. Однак найгірше те, що вона не помітить звикання до алкоголю і з часом стане залежною від нього, та вже не зможе зупинитися, як би вона цього не бажала!

*Роман.* Ну ти й вигадала, Катюхо! Яке звикання? Я от, якщо захочу, то зможу зупинитися в будь-який момент, або зовсім не питиму!

*Катерина.* Це ти так лише кажеш, а пройде місяць, другий, рік і ти не помітиш, та й зупинитися вже не зможеш, тому що алкоголь як наркотики – звикаєш швидко, а зупинитися дуже складно!

*Роман.* Я знаю себе, ніякої залежності в мене не буде! Я зможу зупинитися в будь-який момент! Життя дається раз – і я хочу спробувати й узяти від нього все!

*Катерина.* Ти правий у тому, що кожен коваль свого життя, але я б тобі зовсім не радила зловживати алкоголем! Думай, життя твоє!

### Сценарій театрального-ігрового заходу зі старшокласниками “Вибори в країні Сподіванія”

Перед заходом учням давалася інструкція: “Сподіванія – це країна з великою територією, безліччю корисних копалин, багатомільйонним населенням. Але країна живе бідно, з почуттям пригніченості, невдоволення, проте ще має надію на те, що колись життя буде кращим. Тому назва цієї країни – Сподіванія. Сподіванія дуже нагадує іншу державу – Україну, ось чому й проблеми в них дуже схожі. Кожні п’ять років у Сподіванії відбуваються вибори Президента. Зараз – передфінальний етап виборчих перегонів. Залишилося два претенденти на пост Президента – Впевнений та Кмітливий. Кожного з них підтримує партія. Впевненого – партія фіолетових, а Кмітливого – партія рожевих. Переможе той, хто переконає в необхідності пропонованих ним кроків. Для цього слід підготувати: 1) промову претендента на теледебатах (тривалістю 4–5 хв); 2) програму партії та здійснити її презентацію (5–6 хв); 3) виступ претендента на мітингу перед виборцями (4–5 хв); 4) гасла, плакати, слогани прихильників”.

Після підготовчої роботи, під час якої учні знайомилися з програмами сучасних українських партій, визначали найактуальніші проблеми сучасного українського суспільства, вправлялися в ораторському мистецтві тощо, відбувся захід.

*Ведучий.* Виборчий процес у нашій державі наближається до завершення. Сподіванія хвилюється, надіється, панікує. Багато хто з громадян розгублений – а кого ж обирати? Для того щоб прояснити позиції претендентів, зараз у нас відбудуться теледебати. Претенденти – в студію!

*(Заходять Впевнений та Кмітливий, виголошують свої промови.)*

*Ведучий.* Але відомо, що одна людина не в змозі багато зробити, особливо у масштабах держави, без односторонців, без команди. У нас сьогодні є можливість познайомитися з партіями, які підтримують кандидатів у Президенти, та їхніми програмами. Нагадуємо, що у програмах мають бути висвітлені такі основні моменти – економіка, органи управління, культура, соціальний захист населення. Отже, слово представникам наших партій.

*(Виступ представників партій, презентація програм.)*

*Ведучий.* Але головними у виборчому процесі є виборці. І зараз наші кандидати виступлять безпосередньо перед виборцями, насамперед перед своїми прихильниками, які підтримають їх гаслами, речівками.

*(Виступ претендентів, скандування прихильників.)*

*Ведучий.* І ось настав вирішальний момент. Усі – на вибори! Беремо посвідчення своєї особи – і на виборчі дільниці.

*(Усі присутні, включаючи претендентів на пост Президента, підходять до столів з написом “Виборча дільниця”, отримують бюлетені, у “кабінці” роблять позначку проти прізвища одного з кандидатів і вкидають бюлетені у “виборчу скриньку”. Члени “виборчої комісії” починають підрахунок голосів.)*

*Ведучий.* Вибори відбулися. Поки виборчі дільниці, а тоді й Центральна виборча комісія підбиватимуть результати голосування, ми пропонуємо обґрунтувати свій вибір і написати міні-твір “Чому я вибрав (вибрала) саме цього кандидата”.

Наведемо кілька висловлювань із написаних учнями (“виборцями”) міні-творів: “Я вибрав Впевненого. Він дійсно досить впевнено розповідав, що збирається робити на посаді

Президента. Я думаю, впевнені люди нам дуже потрібні”; “Я проголосувала за Кмітливого. У нього гарна команда. А якщо є команда, то буде й результат у країні Сподіванія”.

*Ведучий.* А ось і результати виборів. Переміг Впевнений. Усі громадяни Сподіванії мають прийняти цей вибір, адже такими є принципи демократії. Але чи означає це, що суспільство має заспокоїтись і чекати наступних виборів? Дуже важливими є ваші думки щодо цього. Напишіть про них, висловіть пропозиції. Будьмо активними громадянами!

## *Додаток X*

### Театрально-ігрова сценка

#### “Збережи життя”

(підготовлена підлітково-молодіжним театром громадо-гармонізаційного спрямування)

*На сцену виходять юнак і дівчина, в них романтична прогулянка.*

*Юнак.* Я такий щасливий, що зустрів тебе. Я хочу все своє життя бути поруч із тобою (бере руки дівчини у свої). Я обіцяю, що ніколи, ніколи не залишу тебе! Я кохаю тебе!

*(Щасливі, піднесені виходять. за кілька секунд з'являються вже в новому образі.)*

*Дівчина.* Я така щаслива. Ти тільки уяви, в нас буде дитина (тримає руку на животі). Цікаво, хто це буде – хлопчик чи дівчинка?.. Ні, я знаю, знаю! Це буде хлопчик, і він буде схожий на тебе. Буде такий сильний і мужній, як ти. Такий же вірний і люблячий (задумливо, мрійно). Можливо, коли виросте, то стане лікарем і рятуватиме людям життя! (Під час цього монологу юнак не проявляє радісних емоцій, скоріш навпаки, але дівчина, перебуваючи в стані ейфорії, цього не помічає.) Я така щаслива, така щаслива! (Виходять.)

*(За кілька секунд на сцену знову виходить дівчина, пригнічена і заплакана.)*

*Дівчина.* Як він міг? Як він міг покинути мене? Він же обіцяв. Я сама... Що мені робити? Ще й ця дитина (дивиться на живот).... Що я з нею робитиму?!

*Коментарі ведучого.* Щороку від небажаної майбутньої дитини позбавляються 200 тис. українок. Медики стверджують, що за останні роки кількість абортів серед неповнолітніх дівчат не зменшується, а навпаки, збільшується, і на теперішній час становить 3,5 тис. на рік.

Цінуймо життя – у кожному його прояві. Цінуймо життя людей, які народилися й живуть поруч з нами, і ... життя тих, які лишень чекають на своє народження. Пам'ятай: твоя мама не зробила “цього“!.

## Додаток Ц

### 1. Сценарій театрально-ігрового імпровізаційного заняття “Ти хотів такої свободи?”

(для учнів 9–10-х класів).

I. Початковий етап. Вступне слово педагога: “Сьогоднішня наша театральна зустріч присвячена проблемі усвідомлення молодою людиною сутності свободи й відповідальності. Але перш ніж дивитися виставу, давайте уявимо себе акторами й пограємо в деякі ігри”. Проводяться ігри “Впізнай мій настрій”, “Впіймаємо гарний настрій” (основне завдання таких ігор – зняти фізичні затиски, міжособистісні бар’єри в школярів, спрямувати їх на позитивне спілкування, стимулювати бажання самовиразись).

II. Показ вистави. Звернення педагога: “Сьогоднішня вистава відображує такі життєві моменти, в які можете потрапити, якщо втратите над собою контроль, і ви, і ваші друзі, або знайомі. Тому спробуймо уявити себе на місці цих героїв, відчуті їхні думки, прагнення та допомогти їм виправити небажану ситуацію”. Зміст вистави розкривається у п’яти картинах.

*Картина 1.* Квартира. 15-річий Дмитро слухає в навушниках музику. Батьки просять його виконати певні доручення. Дмитро невдоволений – обмежують його самостійність, а він прагне свободи.

*Картина 2.* Вулиця. Дмитро зустрічає однокласника Павла, який поспішає на заняття до спортивної секції. На пропозицію піти разом із ним Дмитро відповідає, що там теж обмежуватимуть його свободу. З’являються старші хлопці, пропонують випити. Всі збуджені, голосно розмовляють, кричать.

*Картина 3.* Сквер. Хлопці сидять на лавочці, відпускають образливо-лайливі репліки в бік дівчат, які проходять повз них. Їм хочеться випити ще, але немає грошей. Раптом вони бачать дідуся, вимагають у нього грошей, але він їм відмовляє. Хлопці оточують старого, відбирають гроші та штовхають. Дідусь падає.

*Картина 4.* Суд. Хлопцям оголошують ухвалу суду: за хуліганські дії Дмитро відбудатиме покарання у виховній колонії.

*Картина 5.* Виховна колонія. Її старожили змушують Дмитра виконувати різні “забаганки”. Лунає невідомий голос: “Ти такої хотів свободи та самостійності?” Дмитро в розпачі. Монолог Дмитра (*має бути зімпровізований акторами-глядачами*).

III. Повторні покази вистави з імпровізаційними змінами, що їх пропонують актори-глядачі.

Слово педагога: “Ми маємо сумний фінал, тому що поведінка наших героїв, насамперед Дмитра, вела до нього. Але я переконаний, що більшості з вас такий фінал не подобається. В якому місці нашої вистави можна змінити поведінку героїв, щоб запобігти небажаним наслідкам? Ми подивимось виставу ще раз і в потрібний момент ви скажете слова “зупинка” чи “стоп” і запропонуєте через театральну-ігрову дію свій варіант розвитку подій” (*вистава повторюється стільки разів, скільки варіантів змін пропонують глядачі*).

IV. Обговорення. Педагог ставить запитання: “Який із запропонованих варіантів є, на ваш погляд, найбільш правильним та реалістичним, і його можна застосувати у власному житті? А яке ваше розуміння слова „свобода“? Чи подібне воно до того, як його розумів Дмитро?”

V. Виступ працівника правоохоронних органів, який надає інформацію про підлітково-молодіжні правопорушення та види покарань за них.

VI. Підсумкове слово педагога, з'ясування ступеня впливу вистави на школярів.

## **2. Проведення театрального-ігрового імпровізаційного заняття “Знайдемо вихід разом”**

*Картина 1.* Ранок. Батьки та дев'ятикласник Женя снідають. Школяр повідомляє, що сьогодні відбудуться батьківські збори.

*Картина 2.* Батьківські збори. Класний керівник розповідає, що в Жені є пропуски занять, багато негативних оцінок, проблеми з поведінкою.

*Картина 3.* Уся сім'я вдома. Батьки дорікають Жені: “Ми важко працюємо, щоб ти мав усі належні умови для навчання й дозвілля, а ти є вкрай безвідповідальним”. Женя вибігає з дому.

*Картина 4.* На вулиці. Женя зустрічає Дениса, скаржиться йому на батьків. Денис пропонує не переживати, а переключитися на інше заняття.

*Картина 5.* У барі. Група надзвичайно збуджених підлітків радить Жені збадьоритися, а для цього скуштувати “одну гарну таблетку”. Женя її ковтає.

*Картина 6.* Удома. Батьки не сплять. Під ранок з'являється блідий Женя.

Після першого програвання спектаклю глядачам – і учням, і батькам – ставиться запитання: “У якому місці театрального дійства можна, на вашу думку, змінити розвиток подій, щоб він вів до кращого результату?”. Спектакль грається ще раз, а глядачі у певний момент зупиняють дію. Одним із таких моментів стала зустріч Жені з Денисом, але Денис повівся інакше: він розповідає про своє шанобливе ставлення до батьків, і Женя замислюється, усвідомлює свою провину й повертається додому.

Ще одну зупинку було запропоновано під час розмови батьків із Женею після батьківських зборів. У новій версії спектаклю батьки не сварили підлітка, а намагалися зрозуміти, чому він став поводитись неналежним чином.

### Статистичні розрахунки

#### Перевірка достовірності здобутих в ході педагогічного експерименту даних за допомогою $\chi^2$ – критерію.

(Немов Р.С. Психология : учеб. для высш. пед. учеб. заведений : в 3-х кн. – 4-е изд. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – С.571–573).

1. Визначення однорідності контрольної та експериментальної груп на початку педагогічного експерименту. Використовуємо формулу

$$\chi^2 = \sum_{k=1}^m \frac{(V_k - P_k)^2}{P_k},$$

де  $P_k$  – частоти спостережень контрольної групи на початку експерименту;  
 $V_k$  – частоти спостережень експериментальної групи на початку експерименту;  
 $m$  – загальне число категорій, на які розділились результати дослідження.

Категоріями є рівні сформованості соціальної компетентності: соціально творчий, соціально діалогічний, соціально адаптаційний, соціально аморфний, соціально дезадаптаційний.

З метою з'ясування однорідності контрольної і експериментальної груп за рівнями сформованості соціальної компетентності учнів визначимо нульову гіпотезу  $H_0$  про відсутність відмінностей у сформованості соціальної компетентності учнів у контрольній і експериментальній групах і альтернативну гіпотезу  $H_1$  про суттєві відмінності у сформованості соціальної компетентності учнів у контрольній і експериментальній групах. На основі формули вирахуємо число, яке називається емпіричним значенням критерію. Це число порівнюємо з відомим (заданим таблично) еталонним числом, яке називається критичним значенням критерію.

Обрахуємо значення критерію для груп **молодших підлітків** (грунтуючись на даних таблиці 5.2).

Порівняння даних контрольної і експериментальної груп на початку експерименту:

$$\chi^2 = \frac{(0 - 0)^2}{0} + \frac{(3,4 - 3,34)^2}{3,34} + \frac{(23,8 - 24,9)^2}{24,9} + \frac{(62,6 - 61,8)^2}{61,8} + \frac{(10,2 - 9,96)^2}{9,96} = 0,1$$

$$(0+0,001+0,048+0,01+0,05=0,1).$$

Отримане значення  $\chi^2 = 0,1$  менше табличного значення  $m - 1 = 4$  ступенів свободи, що дорівнює 9,49 за вірогідності допустимої помилки менше, ніж 0,05, що вказує на відсутність відмінностей у сформованості соціальної компетентності молодших підлітків контрольної та експериментальної груп на початку експерименту.

Оскільки  $\chi^2_{\text{емп}} = 0,1 < 9,49 = \chi^2_{\text{кр}}$ , то приймаємо нульову гіпотезу про відсутність відмінностей.

Обрахуємо значення критерію для груп **старших підлітків** (грунтуючись на даних таблиці 5.3).

Порівняння даних контрольної і експериментальної груп на початку експерименту:

$$x^2 = \frac{(1,7 - 1,7)^2}{1,7} + \frac{(3,4 - 3,4)^2}{3,4} + \frac{(28,3 - 26,5)^2}{26,5} + \frac{(58,3 - 60,0)^2}{60,0} + \frac{(8,4 - 8,4)^2}{8,4} = 0,16$$

(0+0+0,12+0,04+0=0,16)

Оскільки  $X^2_{\text{емп}} = 0,16 < 9,49 = X^2_{\text{кр}}$ , то нульова гіпотеза про відсутність відмінностей у сформованості соціальної компетентності в контрольній і експериментальній групах підтверджується.

Обрахуємо значення критерію для груп **старшокласників** (грунтуючись на даних таблиці 5.4).

Порівняння даних контрольної і експериментальної груп на початку експерименту:

$$x^2 = \frac{(1,74 - 1,7)^2}{1,7} + \frac{(5,2 - 5,1)^2}{5,1} + \frac{(29,2 - 28,8)^2}{28,8} + \frac{(56,8 - 57,5)^2}{57,5} + \frac{(7,0 - 6,8)^2}{7,1} = 0,045$$

(0,024+0,002+0,005,+0,008+0,006=0,045)

Отримане значення  $x^2 = 0,045$  менше табличного значення  $m - 1 = 4$  ступенів свободи, що дорівнює 9,49 за вірогідності допустимої помилки менше, ніж 0,05, що вказує на відсутність відмінностей у сформованості соціальної компетентності старшокласників контрольної та експериментальної груп на початку експерименту.

Оскільки  $X^2_{\text{емп}} = 0,045 < 9,49 = X^2_{\text{кр}}$ , то нульову гіпотезу про відсутність відмінностей підтверджуємо.

**2.** Застосування критерію  $x^2$  для визначення змін у сформованості соціальної компетентності учнів контрольної та експериментальної груп наприкінці педагогічного експерименту порівняно з її станом на початку експерименту. Використовуємо формулу

$$x^2 = \sum_{k=1}^m \frac{(V_k - P_k)^2}{P_k},$$

де  $P_k$  – частоти спостережень на початку експерименту;

$V_k$  – частоти спостережень наприкінці експерименту;

$m$  – загальне число категорій, на які розділились результати дослідження.

Категоріями в нашому випадку були рівні сформованості соціальної компетентності: соціально творчий, соціально діалогічний, соціально адаптаційний, соціально аморфний, соціально дезадаптаційний.

З метою з'ясування змін у контрольних групах щодо сформованості соціальної компетентності учнів наприкінці експерименту порівняно з початком експерименту визначимо нульову гіпотезу  $H_0$  про відсутність суттєвих відмінностей у сформованості соціальної компетентності учнів у контрольній групі і альтернативну гіпотезу  $H_1$  про суттєві відмінності у сформованості соціальної компетентності у контрольній групі наприкінці експерименту. На основі формули вирахуємо число, яке називається емпіричним значенням критерію. Це число порівняємо з відомим (заданим таблично) еталонним числом, яке називається критичним значенням критерію.

Обрахуємо значення критерію для групи **молодших підлітків** (грунтуючись на даних таблиці 5.2).

Порівняння даних контрольної групи наприкінці експерименту з даними початку експерименту:

$$x^2 = \frac{(1,7-0)^2}{0} + \frac{(5,0-3,34)^2}{3,34} + \frac{(28,3-24,9)^2}{24,9} + \frac{(58,3-61,8)^2}{61,8} + \frac{(6,7-9,96)^2}{9,96} = 2,554$$

0+0,825+0,464+0,198+1,067 =2,554

Отримане значення  $\chi^2 = 2,554$  менше табличного значення  $m - 1 = 4$  ступенів свободи, що дорівнює 9,49 за вірогідності допустимої помилки менше, ніж 0,05, що вказує на незначущість змін у сформованості соціальної компетентності молодших підлітків контрольної групи наприкінці експерименту порівняно з початком експерименту.

Оскільки  $\chi^2_{\text{емп}} = 2,554 < 9,49 = \chi^2_{\text{кр}}$ , то нульову гіпотезу про відсутність відмінностей підтверджуємо.

Обрахуємо значення критерію для групи **старших підлітків** (грунтуючись на даних таблиці 5.3).

Порівняння даних контрольної групи наприкінці експерименту з даними початку експерименту:

$$\chi^2 = \frac{(3,4 - 1,7)^2}{1,7} + \frac{(5,0 - 3,4)^2}{3,4} + \frac{(30,0 - 26,5)^2}{26,5} + \frac{(54,9 - 60,0)^2}{60,0} + \frac{(6,7 - 8,4)^2}{8,4} = 3,71.$$

$$(1,7+0,75+0,46+0,43+0,37=3,71).$$

Цей показник менший за гранично допустимий показник 9,49, що вказує на незначущість змін у сформованості соціальної компетентності учнів. Оскільки  $\chi^2_{\text{емп}} = 3,71 < 9,49 = \chi^2_{\text{кр}}$ , то нульова гіпотеза підтверджується.

Обрахуємо значення критерію для групи **старшокласників** (грунтуючись на даних таблиці 5.4).

Порівняння даних контрольної групи наприкінці експерименту з даними початку експерименту:

$$\chi^2 = \frac{(3,4 - 1,7)^2}{1,7} + \frac{(6,8 - 5,1)^2}{5,1} + \frac{(32,2 - 28,8)^2}{28,8} + \frac{(50,8 - 57,5)^2}{57,5} + \frac{(6,8 - 6,8)^2}{6,8} = 3,44.$$

$$(1,7+0,56+0,40+0,78+0=3,44)$$

Показник 3,44 менший гранично допустимого показника 9,49, що свідчить про незначущість змін у сформованості соціальної компетентності старшокласників в контрольній групі. Оскільки  $\chi^2_{\text{емп}} = 3,44 < 9,49 = \chi^2_{\text{кр}}$ , то нульова гіпотеза підтверджується.

**3.** З метою з'ясування змін в експериментальних групах щодо сформованості соціальної компетентності учнів наприкінці експерименту порівняно з початком експерименту визначимо нульову гіпотезу  $H_0$  про відсутність суттєвих відмінностей у сформованості соціальної компетентності учнів в експериментальній групі і альтернативну гіпотезу  $H_1$  про суттєві відмінності у сформованості соціальної компетентності в експериментальній групі наприкінці експерименту.

Обрахуємо значення критерію для групи **молодших підлітків** (грунтуючись на даних таблиці 5.2).

Порівняння даних експериментальної групи наприкінці експерименту з даними на початку експерименту:

$$\chi^2 = \frac{(3,4 - 0,0)^2}{0,0} + \frac{(6,8 - 3,4)^2}{3,4} + \frac{(40,6 - 23,8)^2}{23,8} + \frac{(45,7 - 62,6)^2}{62,6} + \frac{(3,4 - 10,2)^2}{10,2} = 29,22$$

$$(0+3,4+11,85+4,56+9,41=29,22)$$



Цей показник більший гранично допустимого значення 9,49, що вказує на суттєві зміни у сформованості соціальної компетентності молодших підлітків експериментальної групи наприкінці експерименту порівняно з початком експерименту. Оскільки  $X^2_{\text{емп}} = 29,22 > 9,49 = X^2_{\text{кр}}$ , то нульова гіпотеза відхиляється, а приймається альтернативна гіпотеза.

Обрахуємо значення критерію для групи **старших підлітків** (грунтуючись на даних таблиці 5.3).

Порівняння даних експериментальної групи наприкінці експерименту з даними на початку експерименту:

$$x^2 = \frac{(5,4 - 1,6)^2}{1,6} + \frac{(9,2 - 4,2)^2}{4,2} + \frac{(39,0 - 27,0)^2}{27,0} + \frac{(43,2 - 60,0)^2}{60,0} + \frac{(3,2 - 7,2)^2}{7,2} = 27,7.$$

(6,40+7,35+6,25+4,73+2,97=27,7).

Показник 27,7 більший за гранично допустимий показник 9,49 (за вірогідності допустимої помилки менше, ніж 0,05), що вказує на значущі зміни в сформованості соціальної компетентності старших підлітків під дією впровадження моделі формування соціальної компетентності учнів засобами театрального мистецтва. Оскільки  $X^2_{\text{емп}} = 27,7 > 9,49 = X^2_{\text{кр}}$ , то нульова гіпотеза відхиляється, а приймається альтернативна гіпотеза.

Обрахуємо значення критерію для групи **старшокласників**(грунтуючись на даних таблиці 5.4).

Порівняння даних експериментальної групи наприкінці експерименту з даними початку експерименту:

$$x^2 = \frac{(7,0 - 1,74)^2}{1,74} + \frac{12,1 - 5,2)^2}{5,2} + \frac{(55,1 - 29,2)^2}{29,2} + \frac{(22,4 - 56,8)^2}{56,8} + \frac{(3,4 - 7,0)^2}{7,0} = 70,7.$$

(15,90+9,15+22,97+20,83+1,85=70,7).

Показник 70,7 більший за гранично допустимий показник 9,49 (за вірогідності допустимої помилки менше, ніж 0,05). Оскільки  $X^2_{\text{емп}} = 70,7 > 9,49 = X^2_{\text{кр}}$ , то нульова гіпотеза відхиляється, а приймається альтернативна гіпотеза. Це вказує на суттєві зміни в сформованості соціальної компетентності старшокласників під дією впровадження моделі формування соціальної компетентності учнів засобами театрального мистецтва. Достовірність відмінностей у сформованості соціальної компетентності учнів старшої школи наприкінці експерименту порівняно з його початком складає 95%.

**4.** Для підтвердження ефективності соціально-компетентнісно спрямованої театральної ігрової діяльності учнів здійснимо порівняння сформованості соціальної компетентності в контрольній та експериментальній групах наприкінці експерименту. Використовуємо формулу

$$x^2 = \sum_{k=1}^m \frac{(V_k - P_k)^2}{P_k},$$

де  $P_k$  – частоти спостережень контрольної групи наприкінці експерименту;  
 $V_k$  – частоти спостережень експериментальної групи наприкінці експерименту;  
 $m$  – загальне число категорій, на які розділились результати дослідження.

Категоріями є рівні сформованості соціальної компетентності: соціально творчий, соціально діалогічний, соціально адаптаційний, соціально аморфний, соціально дезадаптаційний.

З метою з'ясування відмінностей у сформованості соціальної компетентності учнів визначимо нульову гіпотезу  $H_0$  про відсутність відмінностей у сформованості соціальної компетентності учнів у контрольній і експериментальній групах і альтернативну гіпотезу  $H_1$  про суттєві відмінності у сформованості соціальної компетентності учнів у контрольній і експериментальній групах наприкінці експерименту.

### Молодші підлітки

Порівняння даних контрольної і експериментальної груп наприкінці експерименту:

$$x^2 = \frac{(3,4 - 1,7)^2}{1,7} + \frac{(6,8 - 5,0)^2}{5,0} + \frac{(40,6 - 28,3)^2}{28,3} + \frac{(45,7 - 58,3)^2}{58,3} + \frac{(3,4 - 6,7)^2}{6,7} = 12,03.$$

$$(1,7+0,65+5,34+2,72+1,62 = 12,03).$$

Отримане значення  $x^2 = 12,03$  більше відповідного табличного значення  $m - I = 4$  ступенів свободи, що дорівнює 9,49 за вірогідності допустимої помилки менше, ніж 0,05. ). Оскільки  $X^2_{\text{емп}} = 12,03 > 9,49 = X^2_{\text{кр}}$ , то нульову гіпотезу відкидаємо, а приймаємо альтернативну гіпотезу, що свідчить про наявність відмінностей у контрольній і експериментальній групах.

### Старші підлітки

Порівняння даних контрольної і експериментальної груп наприкінці експерименту:

$$x^2 = \frac{(5,0 - 3,4)^2}{3,4} + \frac{(8,4 - 5,0)^2}{5,0} + \frac{(41,6 - 30,0)^2}{30,0} + \frac{(41,6 - 54,9)^2}{54,9} + \frac{(3,4 - 6,7)^2}{6,7} = 16,68.$$

$$(0,75+2,31+4,48+3,22+5,92=16,68).$$

Показник 16,68 більший за гранично допустимий показник 9,49. Оскільки  $X^2_{\text{емп}} = 16,68 > 9,49 = X^2_{\text{кр}}$ , то нульову гіпотезу відкидаємо, а приймаємо альтернативну гіпотезу, що свідчить про наявність відмінностей у контрольній і експериментальній групах.

### Старшокласники

Порівняння даних контрольної і експериментальної груп наприкінці експерименту:

$$x^2 = \frac{(7,0 - 3,4)^2}{3,4} + \frac{(12,1 - 6,8)^2}{6,8} + \frac{(55,1 - 32,2)^2}{32,2} + \frac{(22,4 - 50,8)^2}{50,8} + \frac{(3,4 - 6,8)^2}{6,8} = 41,79$$

$$(3,81+4,13+16,28+15,87+1,7=41,79).$$

Оскільки  $X^2_{\text{емп}} = 41,79 > 9,49 = X^2_{\text{кр}}$ , то нульову гіпотезу відкидаємо, а приймаємо альтернативну гіпотезу, що свідчить про наявність відмінностей у контрольній і експериментальній групах.

Показник 41,79 більший за гранично допустимий показник 9,49, що посилює переконаність в ефективності формування соціальної компетентності учнів старшої школи засобами театрального мистецтва згідно із запропонованою нами моделлю.

**Додаток Ш****Визначення рівнів сформованості соціальної компетентності учнів на початку і наприкінці експерименту в абсолютних і відсоткових значеннях****Молодші підлітки - контрольна група – на початку експерименту**

Рівні	Загальна сформованість		Компоненти					
	%	Особи	Статусно-рольовий		Ціннісно-диспозиційний		Комунікативний	
			%	Особи	%	Особи	%	Особи
Соціально творчий	0	0	0	0	0	0	0	0
Соціально діалогічний	3,3	2	3,3	2	3,3	2	3,6	2
Соціально адаптаційний	24,9	15	24,9	15	23,2	14	24,9	15
Соціально аморфний	61,8	37	61,8	37	63,5	38	61,8	37
Соціально дезадаптаційний	10,0	6	10,0	6	10,0	6	10,0	6
Разом	100	60	100	60	100	60	100	60

**Молодші підлітки - контрольна група - наприкінці експерименту**

Рівні	Загальна сформованість		Компоненти					
	%	Особи	Статусно-рольовий		Ціннісно-диспозиційний		Комунікативний	
			%	Особи	%	Особи	%	Особи
Соціально творчий	1,7	1	1,7	1	0	0	1,7	1
Соціально діалогічний	5,0	3	5,0	3	5,0	3	5,0	3
Соціально адаптаційний	28,3	17	28,3	17	28,3	17	30,0	18
Соціально аморфний	58,3	35	58,3	35	60,0	36	56,6	34
Соціально дезадаптаційний	6,7	4	6,7	4	6,7	4	6,7	4
Разом	100	60	100	60	100	60	100	60

**Молодші підлітки - експериментальна група - на початку експерименту**

Рівні	Загальна сформованість		Компоненти					
	%	Особи	Статусно-рольовий		Ціннісно-диспозиційний		Комунікативний	
			%	Особи	%	Особи	%	Особи
Соціально творчий	0	0	0	0	0	0	0	0
Соціально діалогічний	3,4	2	3,4	2	3,4	2	3,4	2
Соціально адаптаційний	23,8	14	23,8	14	22,1	13	23,8	14
Соціально аморфний	62,6	37	62,6	37	64,3	38	62,6	37
Соціально дезадаптаційний	10,2	6	10,2	6	10,2	6	10,2	6
Разом	100	59	100	59	100	59	100	59

**Молодші підлітки - експериментальна група - наприкінці експерименту**

Рівні	Загальна сформованість		Компоненти					
	%	Особи	Статусно-рольовий		Ціннісно-диспозиційний		Комунікативний	
			%	Особи	%	Особи	%	Особи
Соціально творчий	3,4	2	3,4	2	3,4	2	3,4	2
Соціально діалогічний	6,8	4	8,5	5	6,8	4	6,8	4
Соціально адаптаційний	40,7	24	40,7	24	40,7	24	40,7	24
Соціально аморфний	45,7	27	44,0	26	45,7	27	45,7	27
Соціально дезадаптаційний	3,4	2	3,4	2	3,4	2	3,4	2
Разом	100	59	100	59	100	59	100	59

**Старші підлітки – контрольна група – на початку експерименту**

Рівні	Загальна сформованість		Компоненти					
	%	Особи	Статусно-рольовий		Ціннісно-диспозиційний		Комунікативний	
			%	Особи	%	Особи	%	Особи
Соціально творчий	1,7	1	1,7	1	0	0	3,4	2
Соціально діалогічний	3,4	2	3,4	2	1,7	1	5,0	3
Соціально адаптаційний	26,6	16	26,6	16	24,9	15	28,3	17
Соціально аморфний	59,9	36	59,9	36	65,0	39	56,5	34
Соціально дезадаптаційний	8,4	5	8,4	5	8,4	5	6,8	4
Разом	100	60	100	60	100	60	100	60

**Старші підлітки – контрольна група – наприкінці експерименту**

Рівні	Загальна сформованість		Компоненти					
	%	Особи	Статусно-рольовий		Ціннісно-диспозиційний		Комунікативний	
			%	Особи	%	Особи	%	Особи
Соціально творчий	3,4	2	3,4	2	1,7	1	3,4	2
Соціально діалогічний	5	3	5,0	3	3,4	2	6,8	4
Соціально адаптаційний	30	18	30,0	18	28,3	17	30,0	18
Соціально аморфний	54,9	33	54,8	33	58,2	35	53,0	32
Соціально дезадаптаційний	6,7	4	6,8	4	8,4	5	6,8	4
Разом	100	60	100	60	100	60	100	60

**Старші підлітки – експериментальна група – на початку експерименту**

Рівні	Загальна сформованість		Компоненти					
	%	Особи	Статусно-рольовий		Ціннісно-диспозиційний		Комунікативний	
			%	Особи	%	Особи	%	Особи
Соціально творчий	1,7	1	1,7	1	1,7	1	1,7	1
Соціально діалогічний	3,4	2	3,4	2	1,7	1	3,4	2
Соціально адаптаційний	28,3	17	28,3	17	26,6	16	30,0	18
Соціально аморфний	58,2	35	58,2	35	61,6	37	56,5	34
Соціально дезадаптаційний	8,4	5	8,4	5	8,4	5	8,4	5
Разом	100	60	100	60	100	60	100	60

### Старші підлітки – експериментальна група – наприкінці експерименту

Рівні	Загальна сформованість		Компоненти					
	%	Особи	Статусно-рольовий		Ціннісно-диспозиційний		Комунікативний	
			%	Особи	%	Особи	%	Особи
Соціально творчий	5	3	5	3	5	3	6,8	4
Соціально діалогічний	8,4	5	8,4	5	8,4	5	10,0	6
Соціально адаптаційний	41,6	25	41,6	25	41,6	25	43,2	26
Соціально аморфний	41,6	25	41,6	25	41,6	25	36,6	22
Соціально дезадаптаційний	3,4	2	3,4	2	3,4	2	3,4	2
Разом	100	60	100	60	100	60	100	60

### Старшокласники контрольна група на початку експерименту

Рівні	Загальна сформованість		Компоненти					
	%	Особи	Статусно-рольовий		Ціннісно-диспозиційний		Комунікативний	
			%	Особи	%	Особи	%	Особи
Соціально творчий	1,7	1	1,7	1	0	0	1,7	1
Соціально діалогічний	5,1	3	5,1	3	3,4	2	6,8	4
Соціально адаптаційний	28,8	17	28,8	17	27,1	16	28,8	17
Соціально аморфний	57,5	34	59,3	35	57,5	34	55,9	33
Соціально дезадаптаційний	6,8	4	5,1	3	12,0	7	6,8	4
Разом	100	59	100	59	100	59	100	59

### Старшокласники - контрольна група - наприкінці експерименту

Рівні	Загальна сформованість		Компоненти					
	%	Особи	Статусно-рольовий		Ціннісно-диспозиційний		Комунікативний	
			%	Особи	%	Особи	%	Особи
Соціально творчий	3,4	2	3,4	2	3,4	2	5,1	3
Соціально діалогічний	6,8	4	6,8	4	5,1	3	6,8	4
Соціально адаптаційний	32,2	19	32,2	19	30,5	18	33,9	20
Соціально аморфний	50,8	30	52,5	31	50,8	30	50,8	30
Соціально дезадаптаційний	6,8	4	5,1	3	10,2	6	3,4	2
Разом	100	59	100	59	100	59	100	59

### Старшокласники - експериментальна група - на початку експерименту

Рівні	Загальна сформованість		Компоненти					
	%	Особи	Статусно-рольовий		Ціннісно-диспозиційний		Комунікативний	
			%	Особи	%	Особи	%	Особи
Соціально творчий	1,7	1	1,7	1	1,7	1	3,4	2
Соціально діалогічний	5,2	3	5,2	3	3,4	2	5,2	3
Соціально адаптаційний	29,6	17	29,6	17	27,8	16	32,9	19
Соціально аморфний	56,8	33	56,8	33	58,5	34	53,3	31
Соціально дезадаптаційний	6,9	4	6,9	4	8,6	5	5,2	3
Разом	100	58	100	58	100	58	100	58

### Старшокласники - експериментальна група - наприкінці експерименту

Рівні	Загальна сформованість		Компоненти					
	%	Особи	Статусно-рольовий		Ціннісно-диспозиційний		Комунікативний	
			%	Особи	%	Особи	%	Особи
Соціально творчий	6,9	4	6,9	4	6,9	4	8,6	5
Соціально діалогічний	12,1	7	12,1	7	10,3	6	13,8	8
Соціально адаптаційний	55,1	32	55,1	32	53,4	31	56,8	33
Соціально аморфний	22,5	13	22,5	13	26,0	15	19,1	11
Соціально дезадаптаційний	3,4	2	3,4	2	3,4	2	1,7	1
Разом	100	58	100	58	100	58	100	58

### Порівняння сформованості соціальної компетентності хлопців і дівчат (експериментальна група, старшокласники, наприкінці експерименту)

Рівні	Загальна сформованість				Компоненти											
	%		Особи		Статусно-рольовий				Ціннісно-диспозиційний				Комунікативний			
	X	Д	X	Д	%		Особи		%		Особи		%		Особи	
					X	Д	X	Д	X	Д	X	Д	X	Д	X	Д
Соціально творчий	10,7	3,4	3	1	14,2	3,4	4	1	10,7	3,4	3	1	10,7	10,0	3	3
Соціально діалогічний	14,2	10,0	4	3	14,2	10,0	4	3	10,7	10,0	3	3	10,7	13,4	3	4
Соціально адаптаційний	49,9	60,0	14	18	49,9	56,6	14	17	49,9	60,0	14	18	53,5	60,0	15	18
Соціально аморфний	18,0	26,6	5	8	18,0	26,6	5	8	21,5	26,6	6	8	17,9	16,6	5	5
Соціально дезадаптаційний	7,2	0	2	0	3,6	3,4	1	1	7,2	0	2	0	7,2	0	2	0
Разом	100	100	28	30	100	100	28	30	100	100	28	30	100	100	28	30