

**МІНІСТРЕСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ**

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

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 13

Засновано в 1999 р.

Книга I

Київ - 2009

УДК 37.013-053.5(082)

ББК 74.200я43

Т 43

Рецензенти:

В.В. Радул, доктор педагогічних наук, професор;

Г.М. Лактіонова, доктор педагогічних наук.

Редакційна колегія:

І.Д. Бех, доктор психологічних наук, дійсний член АПН України;

А.Й. Сиротенко, доктор педагогічних наук, професор;

В.М. Оржеховська, доктор педагогічних наук, професор;

В.В. Вербицький, доктор педагогічних наук;

О.Л. Кононко, доктор психологічних наук, професор;

Н.Є. Миропольська, доктор педагогічних наук, професор;

І.Д. Зверева, доктор педагогічних наук, професор;

Г.П. Пустовіт, доктор педагогічних наук, професор.

*Рекомендовано вченою радою Інституту
проблем виховання АПН України
(Протокол № 6 від 25 червня 2009 р.)*

**Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та
Т43 учнівської молоді.** Збірник наукових праць. - Вип. 13, книга 1. –
Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д.Г., 2009. – 600 с.

ISBN 978-966-2124-49-1

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

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

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

УДК 37.013-053.5(082)

ББК 74.200я43

© Інститут проблем виховання
АПН України, 2009

© Видавець ПП. Зволейко Д.Г.
оформлення, обкладинка, макет 2009

ISBN 978-966-2124-49-1

УДК: 37. 034: 17.023 .33

І.Д. Бех, м. Київ

ЖИТТЯ ОСОБИСТОСТІ У ВИМІРІ ДУХОВНОСТІ

У статті розкривається категорія життя у площині духовного розвитку особистості. У цьому контексті аналізуються структурні складові вчинкового життя як системи та пропонуються тактичні орієнтири їх функціонування.

Ключові слова: *життя на індивідуальному рівні, життя як ставлення до особистості, життя як моральне явище, життя як вчинкова система, достойне життя як цінність.*

Постулюючи, що людина є найвищою цінністю, неможливо абстрагуватися від цінності її життя. У ньому вона відбувається реалізується як особистість з притаманними їй інтелектуальними і морально-духовними надбаннями. Тож підготовка зростаючої особистості до повноцінного життя є неодмінною вимогою, що ставить суспільство перед сучасною освітою.

Нині доводиться констатувати, що психолого-педагогічна наука оперує категорією “життя” лише на рівні поверхового погляду, а не на рівні відповідної концепції.

Більш теоретично і практично вживаною є категорія “життєдіяльність”. При цьому логічний наголос робиться на діяльності. Тому й життя трактують як сукупність навчально-пізнавальної, трудової, фізкультурно-спортивної, ігрової, художньої, комунікативної діяльностей. Однак життя недоцільно зводити лише до зовнішніх діяльностей; його змістовно-сміслового структура самотня і має власний ціннісний вимір.

Така пізнавальна ситуація відбивається певною мірою на якості навчально-виховного процесу, який і покликаний забезпечити готовність молоді до суспільно й індивідуально значущого життя.

Життя в енергетиці переживань

На основі емпіричного осягнення життя як процесу, який має певні особливості, зумовлені віковими характеристиками особистості, а також врахування у цьому процесі основних смисло-ціннісних її орієнтирів можна сформулювати відповідну його дефініцію.

Життя на індивідуальному рівні – це відповідально-діяльнісне ставлення особистості до буття як світу живого і світу неживого, в результаті чого вона створює суб'єктивні й об'єктивні цінності. Відтак буття як реально існуюча дійсність перетворюється у співбуття, тобто у неіндиферентний для особистості (завдяки її активності) світ – світ її бажань чи повинності.

При цьому необхідно наголосити, що йдеться не про подію, яка звично трактується як випадок, те, що порушує нормальне протікання життя. У терміні “співбуття” (“событие” – рос.) фіксується момент причетності суб'єкта до чогось. Таким чином, співбуття – це завжди єдність того чи іншого предмета і людини, його співвіднесеність з нею. У ситуації співбуття людина наділяє об'єкт дійсною цінністю для себе.

Відповідально-діяльнісне ставлення як сутнісна основа життя особистості відбувається за допомогою механізму емоційного переживання.

Переживання є невід'ємним атрибутом відображення людиною світу. Все пізнане нею емоційно мітиться, тобто оцінюється. Ця емоційна дія за певних умов стає внутрішнім підґрунтям для ціннісного ставлення (бажаності чи небажаності якогось предмета чи явища). Щоб подібна емоційна трансформація відбулася, потрібно, по-перше, щоб емоція була осмисленою, тобто активною, “живою”, а не пасивною, а по-друге, вона повинна володіти достатньою силою свого перебігу. Лише ціннісне ставлення у формі того чи іншого мотиву змушує суб'єкта позбавитися загальної пасивності. Наголосимо, що будь-якому ціннісному ставленню передуює первинне емоційне переживання, на основі якого дане ставлення й формується. В той же час сформоване ціннісне ставлення практично виражається у тому ж переживанні.

В осмисленні життя на індивідуальному рівні слід виходити з того, що воно завжди єдине, а отже, й неповторне, тому всі життєві ситуації та явища емоційно переживаються людиною з більшою чи меншою інтенсивністю. Щоправда, як неповторне життя, так і неповторне його переживання. Різниця у цьому сенсі надто відчутна; вона й визначає індивідуальний стиль життя кожної особистості. Лише переживання єднає особистість і навколишнє соціальне й природне довкілля як реальне буття,

перетворює його на життєву соціокультурну ситуацію, у якій відбувається її розвиток. Зауважимо, що така трансформація хоча й вимагає розвиненої свідомості суб'єкта, однак без відповідного процесу переживання здійснитися не може. Адже якраз емоція є імпульсом до усвідомлення певної життєвої соціокультурної ситуації, а згодом ставить суб'єкта у зацікавлено-діяльнісну позицію щодо неї. Ця позиція у внутрішньому плані особистості фіксується як намір – “Я маю щось виконати щодо певного предмета, стосовно людини тощо”.

За умови успішної непоодинокі реалізації цього наміру він набуває тенденції до розвитку; ставлення суб'єкта до нього зміцнюється. Зацікавлено-діяльнісна позиція, таким чином, стає сутнісним показником життя особистості. Тепер вона може заявити: “Моє життя – це моє співбуття”.

Філософія життя як моральна філософія

Життя людини має якісно відмінні рівні. Нижчий рівень характеризується невиразністю чи примітивністю внутрішнього смислового центру, який зумовлює всю конкретну ціннісну систему життя особистості. Життя у такому масштабі переважно протікає на основі зовнішньої детермінації, а сама людина не має міцного “якоря”, який би утримував її у площині внутрішньої стабільності й оберігав від впливу різноманітних випадковостей.

Про справжню філософію життя можливо говорити лише тоді, коли людина замислюється над власним самосприйняттям і самовизначенням у світі, спрямовує всі свої інтелектуально-духовні сили на досягнення вищих духовних цінностей. З огляду на це філософія життя як вищий його рівень може бути лише моральною філософією. Відомо, що морально-духовну цінність сповна утримує вчинок. Саме світ такого вчинку акумулює наукові, етичні, естетичні, соціальні та релігійні цінності. Вони ж у своїй сукупності є цінностями дійсного життя. У структурі вчинку перелічені цінності мають виступати його мотиваційною основою, носієм якої, звично, є особистість як суб'єкт того чи іншого вчинку.

У цьому зв'язку істотним моментом є закономірність, згідно з якою у структурі мотиваційної основи вчинку лише цінності, що входять до складу моральної культури людства, мають посідати провідне місце. Життя як вчинок набуває такого

статусу, оскільки всю предметність (реальну й ідеальну), з якою особистість має справу, вона наділяє суб'єктивно значущістю (цінністю для себе). При цьому ціннісне ставлення людини до буття в широкому розумінні цього слова (нехай то буде окрема людина чи матеріальний об'єкт) може виникнути лише за умови, що даний компонент буття (деяка річ) усвідомлюється людиною у його функції, реалізація якої й залежить від неї. Так, наприклад, ювелірний виріб стає привабливим для суб'єкта у функції прикраси і якраз завдяки цій функції він прагне оволодіти ним. Інший приклад зі сфери суб'єкт-суб'єктних відносин. У одного суб'єкта на даний час певна духовна потреба перебуває в актуалізованому стані, її задоволення може успішно здійснитися, якщо другий суб'єкт практично виступить у відповідній духовній функції (напр., реалізує почуття справедливості, милосердя тощо).

Усе ж не кожний вчинок є сутнісною клітинкою життя особистості. Річ у тім, що вчинки можуть спонукатися різними за суспільною значущістю мотивами. Особистість часто живе у сфері досить суспільно примітивної, суб'єктивно-дріб'язкової мотивації, яка не сприяє її моральному розвитку. Єдиним репрезентантом життя має виступити вчинок, що спонукається усвідомленою повинністю, через яку й відбувається зв'язок особистості з суспільством. Це і є морально відповідальний вчинок.

Враховуючи ціннісний контекст життя, видається доцільним розглядати його як складний суцільний вчинок. Життя, таким чином, розгортається як перманентний вчинок, який є сутнісною ознакою співбуття людини.

У часовій структурі життя, як відомо, основне місце займає діяльність суб'єкта, у процесі якої й створюються різноманітні продукти-цінності. Тому й на конкретну діяльність має поширюватися категорія моральної цінності. Відтак діяльність стає діяльністю-вчинком. У діяльності як морально-духовній цінності має зберігатися особливий зв'язок між її мотиваційною і результуючою сторонами. Продукт діяльності-вчинку не повинен бути відірваним від її онтологічного коріння, яким є дійсна духовна мотивація суб'єкта діяльності. Йдеться, таким чином, про таку його особистісну систему як мотиваційну основу, яка практично втілює духовну свободу у її вищих цінностях добра. Якщо згаданий зв'язок порушується, то місце

вищих ціннісних мотивів (безкорисливе служіння людям, відповідальність перед собою і перед людьми, особистісне самоствердження тощо) займають нижчі вітальні мотиви чи мотиви утилітарної спрямованості. У цьому випадку говорити про діяльність як явище культури не доводиться. Тож потрібне доцільне поєднання у внутрішній мотиваційній структурі діяльності суб'єкта різних за ціннісними смислами спонук до неї.

У вихованні духовності як способі життя особистості всі педагогічні зусилля спрямовуються на вчинки, які дають дійсну користь у відповідній взаємодії суб'єкта і об'єкта того чи іншого духовного діяння. Об'єкт цього діяння реально як на психологічному, так і на фізичному рівні відчуває ефект вчинкової користі. Що стосується суб'єкта певного благодійного вчинку, то він може пережити почуття задоволення чи самоствердження від того, що його духовний намір практично реалізувався у мовленнєвій чи дієво-матеріальній формі.

Все ж у духовному житті не менш значущими є *вчинки-думки*. У духовному плані важливо, які за морально-етичним змістом думки переважають у внутрішньому світі особистості. Вони можуть бути або ж духовно піднесеними, або ж утилітарно-примітивними. Тож є всі підстави говорити про вчинкове мислення особистості як невід'ємну складову її духовності. Така полярна за змістом спрямованість вчинків-думок особистості може стосуватися і окремої людини, і суспільства в цілому.

Вчинок-думка часто-густо за своєю добродійною значущістю (і для його суб'єкта, і для його об'єкта) не поступається, а то й перевершує практичний вчинок. Для суб'єкта вчинок-думка психологічно важливим є тим, що він не лише пам'ятає про іншого, але й думає про нього, і цим самим стверджує його існування у своєму житті. За такої внутрішньої діяльності даний суб'єкт психологічно готовий до реального духовного діяння. Знаючи про таку внутрішню налаштованість суб'єкта вчинку-думки, у його об'єкта зміцнюється віра в людину, формується переконаність, що йому співчувають, бажають всляких гараздів. У нього зростають душевні сили для подолання внутрішніх і зовнішніх реперон.

Доцільним видається також виділення *вчинку-переживання* як такого, що значною мірою визначає моральну спрямованість життя особистості. Вчинок-переживання виникає і розгортається в ситуації, коли один суб'єкт сприймає й емоційно оцінює практичне моральне діяння іншого суб'єкта. Якщо таке діяння загальнозначуще, то суб'єкт може емоційно оцінити його переживанням радості, якщо ж воно асоціальне чи егоїстично-утилітарне, то воно може викликати у нього обурення. Суб'єкт практичного морального діяння звичайно сприймає ту чи іншу емоційну реакцію партнера і робить відповідний моральний висновок.

Очевидно, що духовно повноцінне життя особистості безпосередньо пов'язане з ціннісним змістом думок і переживань у певному періоді її вікового розвитку. Тож бажано, щоб вчинкове мислення і переживання особистості були непоодиноким явищем, а посідали вагоме місце у її житті.

Життя особистості як причетність до буття

Життя людини – це завжди більш чи менш усвідомлене створення власною особистістю цілісності з певними фрагментами буття. Як частина цієї цілісності особистість може по-різному налагоджувати зв'язок з соціальним чи природним довкіллям. Тут все залежить від особливостей її внутрішнього устрою.

Особистість може обмежити свою причетність до буття лише на рівні емоційного реагування щодо нього чи на рівні задоволення утилітарних потреб. Ці рівні є свідченням недостатнього соціального розвитку особистості.

Між тим особистість може вибудовувати свої відносини з буттям на основі вищих культурних цінностей чи устремлень. На даному рівні відбувається повноцінне практичне утвердження особистості під дією цих культурних утворень як мотивів її вчинкового життя.

У цьому зв'язку важливим є положення, згідно з яким вищий рівень причетності особистості до буття перебуває у прямій залежності від розвитку її активності як узагальноної психологічної установки. Така індивідуальна налаштованість є своєрідним ставленням особистості до себе. У формі відповідного судження це звучить так: "Я ставлюсь до себе як до активного". Самоактивність особистості, яка може виникнути

лише на основі вольового механізму, й перетворює причетність до буття у відповідальний вчинок як мірило її життя.

Важливим є той факт, що причетність особистості до буття є явище індивідуально неповторне; окрім окремої особистості, воно у таких же характеристиках ніким і ніколи здійсненим бути не може.

Істотною ознакою причетності особистості до буття є її постійність: за спорадичності ж практичного прояву вона змістовно збіднює життя у всіх його відношеннях. Постійність причетності особистості до буття пов'язана з її єдиним місцем у бутті. Поняття місця особистості у бутті доцільно розглядати у синонімічному ряду з її соціальними ролями, набір яких досить широкий і різноманітний. Здебільшого вичленяють ролі міжособистісні, соціально-демографічні, професійні. Окрім того, розрізняють ролі офіційні, пов'язані з нормативними вимогами організації, і ролі стихійні – пов'язані з відносинами і видами діяльності, що виникають стихійно. Бажано, щоб особистість постійно реалізовувала причетність до буття через свою задіяність у якомога ширшому рольовому спектрі у певному періоді свого життя. При цьому її не повинна стримувати змістовно-сміслова особливість тієї чи іншої рольової дії. Тут маються на увазі ті ситуації, за яких в особистості можуть виникнути непорозуміння з оточуючими людьми чи навіть фізичний або психологічний тиск на неї. Основним орієнтиром у розгортанні рольової причетності особистості до буття має виступити відповідність її вчинків цінностям загальнолюдської доброчинності й активній протидії злу.

Життя як розвивальна вчинкова система

Розгляд життя у контексті категорії системи має принципове значення для усвідомлення його сутнісних особливостей. Йдеться як про створення наукової концепції про нього, так і про суб'єктивне осмислення індивідом власного життя у його смисло-ціннісних і процесуальних характеристиках. Наука, яка покладає своїм предметом дослідження життя як соціального явища, повинна попередньо сформулювати вихідну понятійну сітку, за допомогою якої вона пропонуватиме певну ідеальну модель життя на рівні свідомого індивіда. З огляду на це лише осмислення життя як певної цілісності з властивими їй компонентами і зв'язками між ними матиме достатній ступінь

об'єктивності й достовірності без привнесення моментів суб'єктивізму.

На рівні суб'єкта життя системний підхід до нього має забезпечити його головний функціональний статус – бути володарем власного життя. Лише у характеристиках системи він зможе зробити висновок: про задоволеність власним життям, про те, вдалося чи не вдалося воно йому.

Згідно з нашим підходом до життя як вчинкового за своєю сутністю, це духовне утворення у всіх його різновидах й має бути розглянуте як структурний елемент життєвого циклу особистості. Основним при цьому виступатиме відношення між структурними елементами життя як цілісності, тобто зв'язки між суцільними вчинками суб'єкта. Всі міжвчинкові зв'язки, незалежно від їх онтогенетичних особливостей, повинні утверджувати послідовність, яка має існувати між індивідуальними вчинками. Якраз категорія послідовності й створює життєву цілісність.

Все ж у суб'єктивно-індивідуальній площині міжвчинкова послідовність часто не усвідомлюється особистістю. Це явище пояснюється тим, що значна частина людей живе надто несвідомо стосовно самих себе. Тому без розвиненої особистісної рефлексії людині важко досягнути власну вчинкову послідовність. Життя для такої людини видається як набір окремих вчинків, справ чи певних помилок. Вступаючи у міжособистісну комунікацію, вони й говорять лише про ці ізольовані життєві акти.

Наголосивши на необхідності особистісної рефлексії у створенні життєвої цілісності особистості, слід однак з'ясувати, які усвідомлені духовно-моральні утворення спроможні з'єднати життєві фрагменти у єдине ціле.

Вочевидь, що конкретні спонуки незалежно від їхньої моральної спрямованості не дозволяють особистості досягнути цієї мети. Адже вони у кінцевому підсумку розраховані на найближчий результат і в такому статусі сприймаються й оцінюються особистістю. Тож слід звернутися до вершинних орієнтирів життя людини, безпосередньо до граничних смислів її існування. Нехай це буде прагнення продовжити культурне зростання людського роду чи задати свій вектор світосприйняття своїм дітям – саме такий мотиваційний масштаб дозволяє

особистості усвідомлювати кожен вчинок як сходинку до основної цінності життя.

Відтак кожен життєвий акт (вчинок) просвітлюється єдиною ідеєю, яка й забезпечує їхнє психологічне зчеплення. У такій ситуації все життя особистості опирається на поєднання доброчинності, на свідому установку недопущення духовно-моральних помилок. Наголосимо, що при цьому не виключні явища, коли вершинними смислами життя людини виявляються суспільно несхвальні утворення. У такому разі у неї може сформуватися життєва цілісність, яка несумісна зі справжньою духовністю. Така людина вперто крокує по шляху особистісної деградації зі всіма її негативними наслідками.

Досягнення досконалості у достойному житті як цінності особистості

Життя людини протікає у часі, який виступає самостійним чинником, що впливає на неї, змінюючи конкретні цілі, прагнення, емоційні стани. У просторі часу відбувається й загальна ціннісна динаміка життя особистості. У цьому зв'язку говорять, що людина отримує пораду і переконання від самого часу як дієву спонуку до певних життєвих справ. Відтак, вона мусить постійно аналізувати й оцінювати їх з точки зору користі чи шкоди для конструктивних життєвих змін. За відсутності такої внутрішньої роботи особистість не може вважатися повноцінним володарем власного буття.

Переконавшись у тому чи іншому відхиленні у прогресивному життєвому русі, особистість має вчасно здійснювати відповідну корекцію засобами міжособистісного спілкування, саморозмірковуваннями, зміною звичних способів моральних діянь. Важливо, щоб така самокорекція відбувалася не заради задоволення якихось зовнішніх мотивів, а заради власної духовної вади; лише за цієї умови самозміни особистості набуватимуть незворотності у її життєвій практиці.

У різноманітних морально-ситуативних колізіях, яким наповнене людське буття особистості, у неї й викристалізовується внутрішній орієнтир на власне достойне життя, а, відтак, на його досконалисть. Під досконалистю особистості у достойному житті розумітимемо його відповідність суспільно значущим пріоритетам. Ці останні повинні суб'єктивуватися у її цінностях вищого сенсу, який

має вступати у відношення гармонійності з основними буттєвими прагненнями, що визначають повсякденне життя особистості. Якщо такої гармонії не буде, шлях до життєвої досконалості надто ускладнюватиметься.

Внутрішня налаштованість особистості на досягнення досконалості у достойному житті має відповідати ряду параметрів. По-перше, особистість повинна усвідомлювати, що її власне життя глибоко і різнобічно пов'язане з суспільним життям, тому їй конче необхідно враховувати цей факт. Адже творення власного життя особистістю поза суспільним життям втрачає будь-який сенс. У той же час суспільне життя постійно змінюється, набуваючи нових світоглядних пріоритетів, настановлень, орієнтацій. Тож особистість мусить свідомо позитивно сприймати суспільну динаміку й трансформаційні наміри, не чинячи їм внутрішнього і зовнішнього опору. Перспективною у цьому плані особистість буде тоді, коли вона виявиться адекватною суспільним змінам, тобто йтиме в ногу з життям, не втрачаючи своїх духовно-моральних надбань, а натомість нарощуючи їх. Людині інколи буває важко змінити усталену позицію щодо застарілих проявів суспільного життя, оскільки вона перетворилася на стійку звичку. Однак позбутися її – це обов'язок особистості; вона мусить сформулювати в себе соціально-моральну гнучкість щодо зовнішніх обставин.

По-друге, рух особистості до досягнення досконалості у достойному житті – не примусове духовно-моральне діяння. Тут не має місця грубій зовнішній силі як засобу навернення особистості до суспільних вимог і приписів. Особистість прямує по цьому духовному шляху цілком вільно, а отже з глибоким задоволенням, не переживаючи жалю чи страху.

По-третє, особистість, що обрала цей шлях, не обмежується лише власним духовно-моральним удосконаленням. Вона має наполегливо працювати над духовним єднанням у межах більш-менш широкої людської спільноти, коли формується група ідейних однодумців, що діє на засадах спільних добродійних принципів. Щоб таке духовне єднання відбулося, його ініціатор повинен користуватися безумовною довірою інших осіб. Духовна вимога, про яку ми ведемо мову, пояснюється тим, що власна користь кожного поєднана з користю ближнього, і ніхто не може по доброму

виправити свої справи, не піклуючись про благополуччя іншої людини.

По-четверте, свобода особистості щодо наміру вибудувати досконале достойне життя вимагає від неї постійної старанності, що межує з запопадливістю, з вольовими зусиллями.

Потаємні помисли і справи у житті особистості

Особистість веде своє життя, яке характеризується розмаїттям відтінків: від суспільно несхвальних до загальнозначущих. Але у цих полярностях спостерігаються різні ціннісні градації. Тут мають місце неістотні відхилення від суспільних приписів, а поряд з ним є й такі, що несуть соціальну небезпеку. Відповідний спектр властивий і добродійним діянням – від менш до більш значущих. Таке життєве розмаїття особистості стає предметом сприйняття й оцінки оточуючих її людей. Адже воно неодмінно спрямоване саме на них і певним чином зачіпає їх, несучи користь чи завдаючи шкоду.

Однак реальне життя людини не обмежується описаними проявами. У ньому має місце особливий вид особистісної активності, який визначається як потаємні помисли і справи. Це особливі способи самовираження, без яких життєвий шлях особистості втрачав би у своїй змістовності й ціннісному багатстві.

Чому ж особистість змушена зовнішньо не демонструвати частину власного життя, а, навпаки, приховувати від людського оточення? Очевидно, це пов'язано з тим, які сторони внутрішнього світу суб'єкта інша особистість піддає ретельному розгляду, який часто буває для нього неприємним, таким, що викликає обурення чи навіть гнів. Пережити таку емоційну реакцію особистості буває психологічно важко. Тому вона змушена здійснювати такий моральний акт лише у внутрішньому плані, сумуючи і душевно терзаючись. Трапляється, що особистість втаємничує те чи інше діяння, боячись глузування з боку оточуючих її людей чи втрати свого усталеного образу Я.

Особливий шар потаємного складають різного роду негативні переживання особистості, що стосуються її власного життя: тривоги і страху, розчарування, втрати, драматичні колізії, міжособистісні конфлікти тощо. Особистість веде внутрішній діалог, більш чи менш тривалий, займаючи певну позицію і щодо себе, і щодо іншої людини, що виступає об'єктом її роздумів і

хвилювань. Особистість, яка перебуває у такому стані, лише у виключних випадках може відкритися іншій людині, впустити її у свій внутрішній світ. Тож, розуміючи психологічну небезпеку, яка чатує на цю особистість, слід близький для неї людині проявити співчуття, глибоке розуміння, щирість, щоб вона розкрилася і в цьому акті одержала втіху, а то й зцілення.

Утаємничує особистість і свої мрії та бажання. Одні з них принципово не можуть бути здійсненими через свою нереальність, інші – вимагають надзусиль, до яких вона не готова. Тому особистість змушена вдовольнитися щодо них лише уявним життєвим сценарієм.

У життєвому калейдоскопі людини є не ілюзорні, а реальні справи, які вона за певних причин намагається приховати від людського оточення. Так, через свою скромність особистість не вважає доцільним, щоб її морально незначні діяння набрали розголосу, а, отже, вони стають лише її індивідуальним надбанням, що збагачує її власне життя. Трапляються життєві ситуації, коли особистість за якихось обставин скоїла непристойне діяння і їй доводиться зробити його предметом власного оцінювання, не прагнучи до громадського обговорення. Хоча потаємні помисли і справи – явище глибоко інтимне, все ж воно потребує глибокого усвідомлення людиною як його носієм, так і її значущими іншими.

Життя у спектрі спроможностей особистості

Власне життя особистості неможливе поза її зв'язками з суспільством, з широким громадським життям. Цей зовнішній для особистості світ має вирішальне значення для її різнобічного й гармонійного розвитку. Хоча за певних суспільних умов такий розвиток може бути недосяжним, і тоді особистість перебуває у перманентних суперечностях, які чинять деструктивний вплив на неї, перешкоджаючи повноцінному духовно-моральному зростанню.

Однак слід зважати на те, що цей розвиток може гальмуватися й через внутрішні обставини, які виникають у суб'єктивній структурі особистості. Більше того, цей внутрішній фактор може суттєво впливати на відносити особистості й суспільства. Так, особистість може сформувати стосовно суспільства виражену утриманську життєву позицію і вперто її

відстоювати, що призводить до серозних конфліктів.

Для їх запобігання слід цілеспрямовано культивувати у підростаючої особистості стратегію, яка передбачає побудову власного життя у межах її спроможностей. Останні є психологічними утвореннями особистості, які сигналізують про її реальну придатність до тієї чи іншої діяльності. Йдеться як про певну предметно перетворювальну діяльність, мотивовану вищими цінностями життя, так і про діяльність власне духовно-моральну. По-іншому, спроможність можна інтерпретувати у понятті “здібності” особистості.

Однак такі здібності неодмінно мусять знаходити своє продовження у адекватних для них практичних діях. Отже, спроможності завжди повинні бути підтверджені практикою життя суб'єкта. Саме воно може доказати йому, на що він придатний чи непридатний. Відтак, спроможності – це різнобічні компетентності особистості у повному розумінні цього слова, які формуються за науково організованого компетентнісного підходу до освіти підростаючої особистості. Зазначимо, що з огляду на сказане, про спроможності особистості рівною мірою мають піклуватися і педагоги, і батьки. Для останніх це має виступити центральним виховним завданням, оскільки ряд важливих для життя спроможностей закладається саме у дошкільному віці.

Якщо особистість засвоїла потужну школу спроможностей, то у неї формується кардинально інше ставлення і до себе, і до суспільства. Стосовно себе така особистість у житті покладається лише на свої сили, не апелюючи, навіть у складних ситуаціях, до інших людей. Тут реально проявляє себе феномен упевненості в собі, який і обмежує її прагнення й устремління. Від суспільства людина спроможностей вимагає лише забезпечення умов для реалізації цих її особистісних надбань. Всі інші вимоги до громадського життя видаються їй необґрунтованими, а отже й недоречними. Загалом у особистості, яка вибудовує власне життя у межах набутих спроможностей, менше виникає прецедентів для нарікань на суспільний порядок чи державоустрій.

Кожна особистість формує свій образ життя. Бажано, щоб у ньому не було місця всьому низькому і мерзенному. Для цього від неї вимагаються великі зусилля й прагнення. Вони повинні бути спрямовані на те, щоб людина навчилася чути іншу людину, була відкритою до неї у своїй позитивній сутності. Тоді життя

людини матиме справжню цінність і для себе, і для суспільства. Лише добродійні справи, помисли і переживання сприяють повноті життя особистості. Тому вона має чітко розрізняти, що є дорогоцінним у її житті, а що марнотним, й обирати позицію блага, щоб життя зрештою не принесло їй почуття розчарування і безплідності. Тож слід зважати на те, що внутрішні ускладнення долаються лише любов'ю як керівним принципом життя людини.

Література:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Ананьев В.Г. Человек как предмет познания / В.Г. Ананьев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. – 338 с.
3. Бахтин М.М. К философии поступка / М.М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. – М., 1985. – С. 80-160.
4. Бех І.Д. Психологічні джерела виховної майстерності / І.Д. Бех. – К. : Академвидав, 2009. – 248 с.
5. Гуманістична психологія. – К., 2001. – 263 с.
6. Кьеркегор С. Страх и трепет / С. Кьеркегор. – М. : Республика, 1993. – 383 с.
7. Леонтьев Д.А. Психология смысла / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
8. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1976. – 416 с.
9. Феномен інновації: освіта, суспільство, культура [за ред. В.Г. Кремения]. – К. : Пед. думка, 2008. – 470 с.

The category of life in view of personality's spiritual development is discovered in the article. The constituents of action life as a system are analyzed in such context. The tactical references of its functioning are proposed.

Key words: *life in the individual level, life as an attitude of personality, life as a moral phenomenon, life as an action system, worthy life as a value.*

В статье раскрывается категория жизни в плоскости духовного развития личности. В этом контексте анализируются структурные составляющие поступочной жизни как системы и предлагаются тактические ориентиры их функционирования.

Ключевые слова: *жизнь на индивидуальном уровне, жизнь как отношение личности, жизнь как нравственное явление, жизнь как система, достойная жизнь как ценность.*

УДК 372.3:316.61

Т.В. Кравченко, м. Київ

СОЦІАЛІЗАЦІЯ І ВИХОВАННЯ: ЛОГІКА ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ

У статті розглядаються мета, спільні й відмінні риси соціалізації і виховання, показана логіка взаємозв'язку цих процесів у контексті діяльнісного підходу, розкрито залежність успішності соціалізації особистості від доцільно організованого виховання.

Ключові слова: взаємозв'язок, виховання, діяльнісний підхід, особистість, соціалізація.

Притаманний сучасному етапу розвитку українського суспільства динамізм, нарощування його культурного потенціалу, посилення соціальної ролі особистості висувають нові вимоги до виховання, яке має спрямовуватися на оволодіння особистістю суспільним досвідом, суспільними цінностями, ідеалами, еталонами, суспільно схвалюваними якостями, нормами і правилами поведінки. Все це повною мірою стосується і соціалізації. Тобто і виховання, і соціалізація спрямовані на засвоєння людиною сукупності знань, уявлень, поцінувань, умінь використовувати адекватні соціальним ситуаціям способи поведінки на засадах творчої інтерпретації соціального досвіду. Безумовно, кожний з цих процесів володіє своїми засобами вирішення цього завдання, дієвість яких значно підвищується за умов їх тісного поєднання, взаємодоповнення і взаємопроникнення.

Не можна не зважати й на те, що сьогодні все частіше виникає необхідність винайдення способів управління соціалізацією, адже “практичний досвід педагогічної діяльності перенасичений свідченнями негативного впливу соціуму на формування особистості, на “входження” молодого покоління у сферу соціальних відносин” [9, с. 233]. Одним з таких способів і є виховання, одна з важливих функцій якого полягає у прогнозуванні, що уможливорює перетворення індивідом дійсності з урахуванням певних ідеалів і цінностей. Тобто йдеться про відмову від традиційної “навздогінної стратегії” і надання пріоритету конструктивній переробці педагогічної реальності, а через неї – всього способу життєдіяльності суспільства.

У цьому контексті виховання набуває певних соціалізуючих рис. Однак це не означає ототожнення понять “виховання” і “соціалізація”, або звуження соціалізації до виховання. На нашу думку, слід вести мову про піднесення виховання до рівня соціалізації, розгляду його як невід’ємної складової соціалізаційних процесів.

Формування і розвиток особистості відбувається через поєднання двох взаємопов’язаних сфер: внутрішньоособистісної та зовнішньої (організованої і стихійної).

Внутрішньоособистісна сфера містить пізнані та інтеріоризовані індивідом зовнішні норми, цінності, культурні традиції, які постають не лише у формі конкретних знань чи уявлень, а й у формі ціннісних ставлень, настановлень, мотивів, що реалізуються у поведінці та вчинковій діяльності. Ця внутрішня сфера не є сталою. Вона повсякчас поповнюється завдяки зовнішнім “надходженням” як організованого, так і стихійного плану. Оскільки останні можуть мати як позитивний, так і негативний характер, зростає роль організованої складової (виховання), спроможної підтримати дитину, надати їй педагогічну допомогу у визначенні особистісних пріоритетів і цінностей, стимулювати усвідомлення нею себе в просторі широких соціальних зв’язків і відносин, забезпечуючи самореалізацію в різних видах діяльності.

Зовнішня сфера – це “складно побудований регулятор людської життєдіяльності, що відображає у своїй структурній організації і змісті особливості об’єктивної дійсності й охоплює зовнішній для людини світ та саму людину в усіх її об’єктивних характеристиках” [2, с. 17]. При цьому ієрархія цінностей, які входять до цієї сфери, “не дозволяє особистості, з одного боку, розчинитися в емпіричному бутті, втратити дійсні сутнісні потенції, оскільки розвинені особистісні цінності становлять основу внутрішнього світу особистості, виявляючись виразником стабільного, інваріантного, а з другого, – дає можливість існувати і діяти вільно, тобто свідомо, цілеспрямовано, виходячи з власних особливостей” [2, с. 17].

Зміст внутрішньої сфери особистості ніколи не є простим віддзеркаленням зовнішньої, оскільки вона створюється на основі власного досвіду дитини, набутого нею в результаті різноманітних видів діяльності, який вона трансформує в знання,

переконання, мотиви поведінки, ціннісні орієнтації. Відмінністю внутрішньої сфери від зовнішньої є засвоєні способи діяльності, індивідуальний “образ” навколишнього середовища, самовизначення щодо нього і рефлексивно фіксоване особистісне прирощування. Тобто внутрішні особистісні цінності не замикаються у внутрішньому світі дитини; вони є “тими психологічними засобами, завдяки яким цей світ стає відкритим насамперед для іншої людини і до того, що її оточує” [1, с. 26]. Ця “відкритість” реалізується через вчинки, які виконують не лише перетворювальну функцію щодо навколишнього світу, а й забезпечують перебіг певних інтеграційних процесів у психічній сфері людини. “Вливаючись в єдиний цілеспрямований життєвий потік, вони синтезують початково розрізнені особистісні цінності в чітку систему, приводять до цілісності особистості” [1, с. 26]. Укорінюючись у структурі її самосвідомості, ця система, своєю чергою, стає для неї морально значущим й активним настановленням, що постає “єдиною соціокультурною основою перетворення внутрішніх можливостей особистості у реальність здійснюваних нею вчинків і ... поведінки загалом” [1, с. 27].

Внутрішній розвиток людини пов’язаний з її соціалізацією як з “органічною умовою становлення людського способу життя, спрямовується потребами соціалізації, включає її до змісту як особливу сферу та складову” [5, с. 69]. Сукупність взаємовідносин і взаємовизначень внутрішнього розвитку особи та її соціалізації не є механічною, оскільки “вони взаємопроникають і взаємозумовлюють одне одного, а їхні зв’язки мають нелінійний і взаємозворотний характер” [5, с. 69].

За умов сприйняття “змісту” середовища як особистісно цінного, індивід долучається до процесу самооновлення, саморозвитку. У випадку несприятливих впливів процес соціалізації все одно відбувається, але набуває при цьому рис нестабільності, розмитой суб’єктивної позиції, соціальної малоцінності й навіть злочинної спрямованості. Тому важливо своєчасно допомогти дитині усвідомити, що зовнішні обставини, навіть найбільш несприятливі, мають сприйматися як своєрідна перевірка на витривалість і долатися завдяки енергії, що виробляється у конфліктах із життям.

Середовище “програмує” зразки зовнішнього вигляду, стереотипи його оформлення, а виховання покликане

допомогти дитині усвідомити їх, зробити самостійний вибір на користь самої себе. Це передбачає активізацію самопізнання, формування адекватності самооцінки, створення образу свого “ідеального Я”. З огляду на це, актуалізується першість внутрішніх сил дитини, яка постає активним суб’єктом власної життєтворчості. Тобто виховання впливає на навколишнє соціальне середовище через формування тих рис і характеристик особистості, які дають їй можливість виконувати ті чи інші соціальні ролі. Саме завдяки вихованню соціальне середовище “оживає”, наповнюється суб’єктами соціального життя, які вдосконалюють його спільними зусиллями.

Якщо простежити за трансформацією зовнішніх, суспільних ідеалів у мотиваційні “моделі потребового”, то загальну модель можна представити таким чином: суспільні ідеали засвоюються особистістю у вигляді “моделей потрібного”, які спонукають її до активності, в процесі якої відбувається їх предметне втілення; предметно втілені цінності, своєю чергою, стають основою для формування суспільних ідеалів, і так далі по нескінченній спіралі [4, с. 68]. Водночас зазначимо, що при спільності норм і вимог до результатів виховання, зміст його різнитиметься залежно від того, в яких сферах суспільного життя відбувається діяльність індивідів і груп. Вимоги до виховання в дитячому садку відрізнятимуться від аналогічних підходів у школі, вищих навчальних закладах... Іншими словами, соціальне у формі виховання входить у різні форми суспільних відносин – економічні, політичні, духовні, проте не зводиться до них, а інтегрує вимоги кожної з форм у специфіці змісту тих чи інших напрямів виховання.

Виховання нерозривно пов’язане з безперервним порівнянням та оцінюванням його суб’єктами один одного щодо відповідності нормам та вимогам суспільства, його культурі, рівню засвоєння соціокультурних цінностей та опертя на них у власній життєдіяльності, на співвідносність вихованості індивідів з їх суспільним становищем, місцем, яке вони посідають у соціальній структурі.

Отже, для підвищення ефективності соціалізації процес освоєння дитиною зовнішньої сфери має співвідноситися з ціннісним аспектом її внутрішньої сфери (упорядкованої системи цінностей). Цього можна досягти завдяки врахуванню зовнішніх вимог до виховання, які надходять від суспільства і

визначають спрямованість цього процесу. Така спрямованість створює основу для особистісного розвитку дитини, в процесі якого зміст виховання, а отже, й соціалізації, перетворюється на її індивідуальне надбання.

Виховання є зверненням до мотиваційно-ціннісної системи особистості, воно втручається в життя дитини, в її соціалізацію, вступаючи в кожний конкретний момент у взаємодію з тим образом світу, який формується у неї під впливом “вільного” соціуму. Останній же ніколи не буває пасивним, він живе “набагато яскравіше й інтенсивніше, ніж організоване виховання, навіть якщо воно застосовує найновішу, але шаблонну і формальну технологію” [7, с. 299].

Зрозуміло, виховання не повинне (та й не може) повністю контролювати всі соціальні процеси, до яких залучається дитина, але воно має коригувати, збагачувати, поглиблювати й надавати більшій осмисленості соціальному досвіду зростаючої особистості, який складається стихійно.

Можливість соціалізації зумовлена тим, що дитина в цьому процесі стає начебто об’єктом для самої себе: вона має “подивитися на себе збоку”, оцінити свої дії, вчинки, можливості і співвіднести їх з тією соціальною роллю, з тим типом поведінки, які “приписує” їй життя або відкрито нав’язують дорослі. Звідси виховання має орієнтуватися не на особистість, якою легко керувати, а на особистість, якій притаманна висока міра самовизначення. Це передбачає зміну погляду на соціалізацію: не обмежувати її нормативним впливом виховного процесу, не нав’язувати дітям цінностей культури, а співвідносити нормативний і стихійний плани їх становлення, надаючи кожній дитині можливість здійснювати самовизначення.

У дитині можна виховати лише те, що перебуває в “силовому полі” її соціалізації, віддзеркалюється в її “образі світу” і становить її особистісний досвід. Самовизначення в соціумі передбачає пошук певної, значущої для неї, а також такої, що схвалюється дорослими, позиції суб’єктності. Згідно з висловом Е.Еріксона, “дитинство, отрочтво та юність – це час “психосоціального мораторію”, коли суспільство дозволяє зростаючій людині самій шукати себе, “примірювати” ролі та експериментувати із соціальними інтересами, а момент прийняття життєво важливих рішень ще відстрочений” [11].

Залучаючись до процесу самовизначення, дитина починає поступово переходити від стихійного або детермінованого дорослими способу життєдіяльності до такого, який вона тією чи іншою мірою обирає самостійно.

Виховання забезпечує набуття особистістю систематизованих, морально зумовлених знань, умінь і навичок, які в процесі її соціалізації доповнюються стихійно набутих соціальним досвідом і перевіряються на предмет доцільності в різних видах міжособистісної взаємодії. Таке поєднання забезпечує успішніше оволодіння дитиною соціальними нормами, цінностями, культурними традиціями, що є визначальними для даного суспільства, і, як наслідок, посилює ефективність її соціалізації.

Розглянуті нами аспекти зв'язку соціалізації і виховання, доцільність розгляду останнього не тільки як важливої, а й невід'ємної складової соціалізаційного процесу, набувають свого підтвердження при зверненні до діяльнісного підходу.

Різні аспекти діяльнісного підходу набули висвітлення в працях Б. Ананьєва, І. Бєха, Л. Виготського, М. Кагана, І. Кона, О. Леонтьєва, А. Петровського, П. Підкасистого, С. Рубінштейна, Т. Шамової та ін. На сьогодні відомо два основні погляди на сутність і структуру діяльності: психологічний і методологічний.

В основу психологічного погляду покладено праці наукової школи О. Леонтьєва та інших споріднених шкіл, в яких діяльність редуціюється до діяльності індивіда і тлумачиться як його атрибут, тобто стверджується, що суб'єкт здійснює діяльність. За визначенням О. Леонтьєва, діяльність – це “одиниця життя, опосередкованого психічним відображенням, реальна функція якого полягає в тому, що вона орієнтує суб'єкта в предметному світі” [6, с. 82]. Тобто, діяльність виступає мотивованим процесом використання особистістю тих чи інших засобів для досягнення власної або зовнішньої заданої мети.

Проте не кожна діяльність може бути визначена як сфера процесу виховання. Такими можуть вважатися лише ті її різновиди, в яких відбувається виховна взаємодія, внаслідок якої вихованці засвоюють ті чи інші елементи соціального досвіду, людської культури. При цьому вихователь, вилучаючи соціальні ідеї з тих чи тих джерел, подумки обробляє їх,

трансформує кризь власний соціальний досвід, надає їм необхідної педагогічної форми і включає їх в інформаційні потоки процесу виховання. Виховання досягає мети, якщо вміє спрямовувати діяльність дитини на пізнання і перетворення навколишнього світу і самої себе. Адже, як справедливо відзначав С. Рубінштейн, “будь-яка спроба вихователя-вчителя “внести” в дитину пізнання і моральні норми, минаючи власну діяльність дитини з оволодіння ними, підриває самі основи здорового розумового і морального розвитку дитини, виховання її особистісних властивостей і якостей” [8, с. 191].

Отже, діяльність – це універсальне, всеохопне явище в житті індивіда. Вона містить розумову діяльність і діяльність, пов’язану з емоційними переживаннями. Єдність свідомості та діяльності – один з основних принципів духовного розвитку особистості. Тобто органічна єдність особистості та її діяльності становить принципове для методики виховання положення: розвиток особистості є розвиток її діяльності.

Звідси рушійними силами виховання особистості постає “сутність тих змін, які відбуваються у самій субстанції, що змінюється”. Рівень психічного розвитку дитини зумовлює і певний рівень її діяльності. Проте психічні зміни, що відбуваються в процесі діяльності, кожного разу створюють нові умови для її здійснення, для перебігу психічних процесів на вищому рівні. Становлення індивіда як особистості – це процес постійного виникнення та розв’язання суперечностей між вимогами, що висувуються до нього діяльністю, і готовністю до їх виконання, між його власними прагненнями, “внутрішньою позицією” і завданнями, які продукуються зовнішнім середовищем. Педагогічне керівництво і має забезпечити послідовне розв’язання цієї суперечності вищому рівні – через педагогічно доцільну зміну обставин діяльності.

З огляду на це, можна твердити, що завдання вихователів (батьків, учителів) полягає в тому, щоб забезпечити розвиток діяльності дитини як процесу поступового розв’язання нею означеної суперечності, тобто планомірної зміни обставин діяльності і формування на цій основі мислення, знань, умінь та соціально зумовлених якостей. Тобто виховний вплив передбачає включення дитини у діяльність, а точніше у самодіяльність, яка розгортається через дію цих впливів. При

цьому дитина обов'язково має виступати активним суб'єктом такої діяльності. З цією метою необхідно створювати спеціальні ситуації, які мають висувати перед нею зрозумілі й посилені вимоги. В іншому випадку, не знаходячи адекватних форм для прояву своїх вікових та індивідуальних потреб, дитина буде шукати інші форми їх реалізації, не виключаючи й асоціальні. Отже, в контексті діяльнісного підходу (у його психологічному тлумаченні) "виховання мусить ввібрати в себе реальне життя дитини, а не бути чимось зовнішнім, нав'язаним стосовно неї" [2, с. 120]. Така вибудова процесу виховання справляє позитивний вплив на соціалізацію особистості, адже надає їй підтримку в соціальному становленні. При цьому діяльність не обмежується пристосуванням дитини до соціальних умов, а дає змогу перетворювати їх завдяки постійному вдосконаленню покладених в її основу програм (виховання). Важливе значення тут має не лише активність особистості, а й спроможність творити нові програми в процесі своєї соціалізації.

У межах методологічного підходу (Г.Щедровицький) носієм діяльності є не окремий індивід, а, навпаки, діяльність є субстанцією, що існує сама собою, захоплює індивідів і тим самим відтворюється. Спроби визначити в цьому випадку носія діяльності та її мінімальну одиницю зумовлюють необхідність виходу за межі діяльності однієї людини чи навіть взаємопов'язаних груп людей. Якщо ж узяти людський соціальний організм, "то вже не зрозуміло, чи складається соціум з окремих людей, чи він "виготовляє" окремих людей від самого початку як елементи своєї системи... Виявляється, що "існує" лише одна одиниця – весь універсум людської діяльності" [10, с. 253–254].

Здійснюючи системно-структурний аналіз діяльності, Г. Щедровицький доходить висновку: "людина є клітиною в середині діяльності, що розвивається". А сама діяльність не є ані процесом, ані річчю, а є структурою, яка складається з різнорідних елементів, що включені в свій особливий закон розвитку, який реалізується за допомогою специфічних механізмів. Закономірності діяльності можна зрозуміти лише тоді, коли розглядати цю структуру як ціле [10, с. 254].

У розумінні внутрішнього взаємозв'язку виховання і соціалізації обидва наведені підходи інтегруються. Перший з них – психологічний – індивідуалізує процес соціалізації,

вибудовуючи його на основі особистісних якостей і особливостей конкретної дитини. Другий – методологічний – залучає індивідуальну діяльність дитини в процес загальнокультурної діяльності. Першість належить психологічному підходу, який надає дитині можливість створювати соціальну продукцію до пізнання її культурно-історичних аналогів. Отже, маленька дитина вступає в міжособистісні відносини, керуючись власними уявленнями щодо їх вибудови, а вже потім дізнається від батьків, а надалі від вихователя в дитячому садку, від учителя в школі про прийняті в даній культурі моделі їх розвитку. У цьому разі початкові новоутворення дитини, що виявилися в результаті її діяльності, залучення до взаємовідносин, слід розглядати як основу для зівставлення і засвоєння загальноновизнаних у даній культурі норм поведінки і спілкування.

Після завершення “первісної” соціалізації, змістом якої є “початкова трансформація біологічної чуттєвості в чуттєвість квазісоціальну, перехід від зосередженості на біологічних потребах організму до стану відкритості навколишньому соціально означеному світу”, розпочинається “власне соціальне формування особистості, її первинна соціалізація” [3, с. 13]. Цей етап дає змогу дитині входити в специфічні відносини не просто з навколишнім середовищем, а із середовищем соціальним. Коли основи таких відносин закладені, відбувається перехід до наступної стадії, де дитина постає як певною мірою соціалізований суб’єкт, здатний бути співсуб’єктом широкого спектру соціальних відносин.

Водночас така здатність “криє в собі величезні потенційні загрози розвитку “неправильного”, відхиленого, збоченого, насамперед тому, що критерії соціального розвитку є, по суті, власними продуктами індивіда” [3, с. 15]. З огляду на це, актуалізується роль виховання, завдяки якому “людське дитя поступово набуває досвіду світобачення і стає суб’єктом специфічної активності, що полягає в ідеологічно опосередкованому відображенні дійсності”. Відтак, залучаючись до “інтерактивного дискурсу перебування в світі, людина водночас отримує у своє розпорядження індивідуально своєрідну схему його сприймання та розуміння. Ця схема, з одного боку, становить інструментальну основу формування всіх подальших засобів світобачення, а з другого, – зумовлює

світоглядно-ідеологічну заангажованість, суб'єктивність, небезсторонність суто людського способу існування" [3, с. 15].

Такий інтегрований психолого-методологічний підхід – від діяльності дитини з освоєння культурної соціальної реальності до внутрішніх особистісних утворень і від них до засвоєння культурно-історичного досвіду суспільства – розглядаємо як стрижень успішної соціалізації, внутрішню схему цього процесу.

Отже, процес соціалізації особистості починається з елементарної діяльності, спрямованої на пізнання навколишнього світу, результати якої привносяться у її внутрішній світ у вигляді певних новоутворень, які, своєю чергою, стають підґрунтям для глибшого цілеспрямованого пізнання культурно-історичного досвіду конкретного суспільства. Цей етап передбачає занурення особистості в спеціально організовані виховні середовища, завдяки чому відбувається її прилучення до культурно-історичного досвіду конкретного соціуму. Набуті внаслідок такої діяльності знання привносяться в уже наявну систему знань на основі рефлексивного усвідомлення і є рушіями власне соціалізації, яка відбувається в процесі реальної взаємодії особистості із зовнішнім культурним середовищем.

Таким чином, соціалізація і виховання – це діалектично взаємопов'язані процеси, які взаємно зумовлюють і доповнюють один одного. Моральне становлення особистості є духовним змістом її соціалізації, а соціалізація – всеосяжною формою морального розвитку особистості. Лише за умов осягнення такої єдності процесу соціалізації можна надати педагогічно доцільну спрямованість, а вихованню – реальний соціально-культурний зміст.

Література:

1. Бех І.Д. Виховання особистості / І.Д.Бех. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – К.: Либідь, 2003. – 278 с.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: [наук.-метод.посіб.] / І.Д.Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Васютинський В.О. Психогенетичні рівні ідеологічного залучення особи як суб'єкта взаємодії / В.О.Васютинський // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 6. – С. 13–15.

4. Вірна Ж.П. Освіта як автобіографічний факт особистості / Ж.П.Вірна // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 11. – С. 68–72.
5. Лавриченко Н.М. Проблеми взаємодії європейської школи і сім'ї у соціалізації учнівської молоді / Н.М.Лавриченко // Гуманістично спрямований виховний процес і становлення особистості (теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді): зб. наук. пр. / Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2001. – Кн.1. – С. 178–185.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
7. Основы социальной педагогики: [учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В.И.Загвязинский, М.П.Зайцев, Г.Н.Кудашов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педобщество России, 2002. – 416 с.
8. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М.: АН СССР, 1959. – 354 с.
9. Савченко С.В. Педагогика социализации как новая отрасль педагогического знания: опыт предварительного анализа / С.В.Савченко // Вісник Луганського держ. пед. ун-ту ім. Тараса Шевченка: Пед. науки. – 2004. – № 1. – С. 233 – 238.
10. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология / Георгій Петрович Щедровицкий. – М.: Шк. культ. политики, 1997. – 656 с.
11. Erikson E. Life cycle completed. – N.-Y.; London: W.W. Norton and Co, 1982. – 384 p.

The article deals with the purpose, general and distinguishing features of socialization and upbringing, logic of intercommunication of these processes is shown in the context of activity approach, dependence of progress of person's socialization on the expediently organized upbringing is exposed.

Key words: intercommunication, upbringing, activity approach, personality, socialization.

В статье рассматривается цель, общие и отличительные черты социализации и воспитания, показана логика взаимосвязи этих процессов в контексте деятельностного подхода, раскрыта зависимость успешной социализации личности от целесообразно организованного воспитания.

Ключевые слова: взаимосвязь, воспитание, деятельностный подход, личность, социализация.

УДК 316.62.65**В.М. Шахрай, м. Київ**

СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА (СОЦІАЛЬНО-РОЛЬОВИЙ АСПЕКТ)

Розглядається рольовий аспект соціальної компетентності особистості в контексті розвитку сучасного українського суспільства.

Ключові слова: соціальна компетентність, соціальна роль, сучасне українське суспільство, виховання.

Соціальна компетентність особистості на нинішньому етапі суспільного розвитку стає однією з найважливіших умов нормального функціонування соціуму, ефективної самореалізації в ньому кожного індивіда. Соціальна компетентність – це мистецтво особистості жити в суспільстві, що поєднує в собі як досягнення особистого успіху, так за соціально виважливих дій людини й якісне виконання соціальних ролей, удосконалення суспільства.

Проблема рольового підходу до соціальної компетентності особистості розглядається в дослідженнях П.Горностая, С.Краснокутської, А.Мудрика, І.Мартинюка, Н.Соболевої та ін. У наукових працях наголошується на важливості оволодіння кожною людиною сценарієм соціальної ролі, на реалізації через рольову поведінку своїх соціальних здібностей. У даній статті зупинимось на змісті соціальної компетентності особистості як якості виконання нею соціальних ролей в контексті розвитку сучасного українського суспільства.

Більшість науковців-соціологів, говорячи про найзначніші соціальні ролі, найперше називають роль громадянина. Громадянин – це індивід, який відчуває свою співпричетність до суспільства, здійснює свій посильний внесок у його життєдіяльність, переймається його проблемами, це людина, яка вміє робити і робить свідомий вибір, здатна захистити як свої права, так і права оточуючих, групи, до якої належить. У сучасній 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 – це вища потреба, мета 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” [1, с. 339]. Без громадянськості як значущої риси індивід перетворюється в людину маси, якою легко управляти, контролювати, маніпулювати. Людина маси, як стверджував у свій час французький соціолог Г.Лебон, це людина ірраціональна, агресивна, яка втрачає над собою контроль. Сучасні факти українського життя свідчать про переважання в ньому масової людини, яка нездатна до усвідомленого вибору, підпадає під емоційний вплив політичних вождів, досить швидко змінює свої політичні орієнтири.

У сучасній західній соціології лунає думка, що без ефективного громадянина сумнівним є подальший прогресивний розвиток суспільства [5]. Тому в молодого покоління слід формувати насамперед громадянську компетентність як складову соціальної. Вона повинна опиратися на такі соціальні потреби та цінності, як відповідальність, свобода, рівність, справедливість, солідарність тощо. Громадянська компетентність формується через пізнання соціальної дійсності, через аналіз, оцінку фактів у соціально-політичній сфері, і, що досить важливо, через активну суспільну поведінку.

Громадянська компетентність повинна формуватися щонайраніше, особливо в підлітковому та старшому шкільному віці, коли діти стають здатними до об'єктивного сприйняття соціальної реальності. Важливими для формування громадянської компетентності є такі соціальні інститути, як сім'я, ЗМІ, громадські організації, але, найперше, таким соціальним інститутом є школа. Саме школа має найбільше засобів для формування громадянськості особистості, можливості посилення чи послаблення позитивних або негативних впливів, що здійснюють інші соціальні інститути.

Надзвичайно важливим є правовий аспект громадянської компетентності особистості, тобто знання основних прав та обов'язків і вміння ними користуватися у різних соціальних ситуаціях. Це надзвичайно важливо в умовах нинішнього українського суспільства, характерною ознакою якого є

нігілізм, нехтування законів як високопосадовцями, так і рядовими членами суспільства, вкрай низька здатність захищати свої права та виконувати обов'язки.

Громадянськість – це така якість особистості, що дає змогу оцінювати соціальне життя в просторі і часі, тому громадянська компетентність є виявом здатності індивіда мати історичну пам'ять, вміння виносити уроки із історичного минулого, будувати своє життя на основі аналізу досвіду попередників. У той же час цей індивід повинен дивитися вперед, усвідомлювати шляхи удосконалення суспільства, до якого належить. Тому надзвичайно важливо мати здатність до прогнозування і проектування реалізації себе як громадянина у просторі становлення в Україні громадянського суспільства, утвердження в ньому принципів демократії та законності.

У сучасних умовах найбільше уваги формуванню громадянської компетентності приділяють в США і країнах Європи. В обох регіонах демократія є загально визнаною моделлю політичної системи, для повноцінного функціонування якої необхідні компетентні громадяни. Там розробляються способи управління громадянською соціалізацією, засоби регулювання і реалізації громадянської компетентності, курси громадянської освіти і виховання, формуються відповідні інститути. Результативність процесу формування соціально активних і компетентних громадян є загально визнаним показником рівня розвитку суспільства, його цивілізованості.

На необхідності формування громадянської компетентності наголошується у Постанові Президії АПН України “Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності”, в якій ставляться завдання виховати в особистості наступні громадянсько важливі вміння та навички:

- усвідомлення взаємозв'язку між ідеями індивідуальної свободи, прав людини та її громадянською відповідальністю;
- готовність до участі у процесах державотворення, здатність до спільного життя та співпраці у громадянському суспільстві, готовність взяти на себе відповідальність; здатність розв'язувати конфлікти у відповідності з демократичними принципами, здатність до самостійного життєвого вибору на основі гуманістичних цінностей;
- розвиток критичного мислення, що забезпечує здатність усвідомлювати та відстоювати особисту позицію в тих чи

інших питаннях, вміння знаходити нові ідеї та критично аналізувати проблеми, брати участь у дебатах, вміння переосмислювати дії та аргументи, передбачати можливі наслідки дій та вчинків;

- уміння визначати форми та способи своєї участі в житті суспільства, спілкуватись з демократичними інститутами, органами влади, захищати і підтримувати закони та права людини, бути обізнаними із способами соціального захисту [2, с. 6]. У цьому плані заслуговують на увагу думки одного з найбільших вітчизняних педагогів В. Сухомлинського про те, що у молоді слід розвивати громадянські почуття, які підносять людину, утверджують ній громадянську свідомість, честь, гордість [5].

Надзвичайно ваговою для кожної людини є соціальна роль трудівника, реалізація в сфері економіко-трудова відносин. Професійний (трудова) статус є одним з найважливіших в сучасному суспільстві. Людина отримує повагу, належне поцінування насамперед через відповідальне, ефективне виконання своїх трудових обов'язків, досягнення належного рівня професійної досконалості. Цінність праці, працелюбства утверджує українська народна педагогіка – “Щастя не в хмарах ховається, а важкою працею здобувається”, “Найбільше щастя – у праці”. На важливості реалізації особистості через працю наголошують видатні педагоги – А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін. Із поняттям компетентності у сфері трудових відносин перегукується ідея “спорідненої” праці Г. Сковороди, тобто необхідність для людини займатися тим видом трудової діяльності, до якої є відповідні схильності. Ось чому однією з найважливіших ознак трудової компетентності (як складової соціальної) є усвідомлення праці як найважливішого засобу утвердження особистості в суспільстві, реалізації творчого потенціалу, задоволення матеріальних і духовних потреб. Обов'язковою стороною компетентності як працівника є працездатність – розвиненість необхідних навичок та вмінь, дисциплінованість, самоорганізація, самоменеджмент, вміння раціонально розподіляти час на виконання конкретних трудових справ та ін.

Ваговою ознакою трудової компетентності є вмілий вибір майбутньої професії. Це надзвичайно важливо в умовах ринку.

Неправильний вибір майбутньої професії призводить до втрати часу, знижує рівень конкурентоспроможності людини, соціального самопочуття, оптимізму і задоволеності життям.

Трудова компетентність – це ініціативність, здатність брати на себе відповідальність за свій професійний вибір та виконання трудових обов'язків, досягнення матеріальних та моральних винагород за працю, вміння досягти ефективних результатів при доцільних витратах, виявляти самостійність. У сучасних умовах українського суспільства компетентність передбачає позбавлення таких рис, як патерналізм, соціальний песимізм у зв'язку з ситуацією, яка склалася в економіко-трудових відносинах. Надзвичайно важливими є знання про ринок праці, перспективи тих чи інших професій, формування таких рис, як командність, реальна оцінка співвідношення матеріальних і моральних винагород та власного трудового внеску.

Однією з найважливіших сфер життєдіяльності людини є сім'я, тому досить значущим є засвоєння та ефективне виконання сімейних ролей. Сім'я в ціннісній системі населення сучасної України, насамперед молоді, займає провідне місце в ієрархії значущих цінностей. На думку дослідників, індивіди, які проживають в сім'ях, живуть довше, ніж одинаки. Але при цьому застерігається, що мова йде про благополучну сім'ю [8, с. 134]. Благополуччя сім'ї визначається як зовнішнім чинником – соціально-економічними, демографічними, соціально-культурними умовами, матеріальним забезпеченням та ін., так і внутрішнім – взаєминами між подружжям, між батьками і дітьми, між самими дітьми тощо.

Сучасна сім'я як соціальний інститут, на думку західних дослідників, переживає глибоку кризу, що виявляється у значній кількості розлучень, зростанні сімейного насильства, виборі багатьма людьми самотнього, без подружнього партнера, способу життя та ін. Західні дослідники наголошують на тому, що сучасна сім'я втратила в основному всі свої функції, що були спрямовані на підтримку соціального функціонування індивідів. У повному обсязі сім'я залишила за собою фактично одну функцію – феліцітологічну (від латинського слова *felicite* – щастя): забезпечення в емоційних зв'язках, релаксації – і роль сім'ї у цьому аспекті в суспільстві психологічного навантаження зростає.

Вітчизняні дослідники вказують також на значні проблеми у функціонуванні сім'ї. Але зазначають, що при глибокому усвідомленні молодими людьми значущості сім'ї, необхідності становлення егалітарних взаємин між її членами вона залишатиметься важливим інститутом сучасного суспільства. Разом з тим вони вказують на причини, що підривають, і значною мірою вже підірвали основи традиційної сім'ї (зі суттєвим домінуванням чоловіка (батька) над іншими її членами). Це, зокрема, такі причини:

- зростання економічної незалежності жінок, що привело і до її внутрішньої сімейної незалежності, самодостатності, що зумовило перегляд подружніх взаємин на рівноправніші;
- вплив сексуальної революції, що знизило рівень вимог до статевої поведінки людей, підвищило значення сім'ї передусім як сфери задоволення емоційних потреб (разом з тим це сприяло виникненню багатьох моральних та соціально-медичних проблем);
- винайдення надійних контрацептивних засобів, що підвищило відчуття у жінок більшої свободи;
- досить суттєва зміна виховних функцій сім'ї. Якщо традиційна сім'я характеризувалась більшою мірою авторитарним стилем виховання, то сучасна сім'я демократичніша.

Високим є рівень конфліктності між членами молодих сімей. До конфліктів призводять, зокрема, наступні причини: неузгодженість моделей рольової поведінки чоловіка та жінки, так званий рольовий конфлікт, при якому член подружжя, що претендує на певний рольовий статус у сім'ї, зіштовхується з протилежними по суті очікуваннями партнера по шлюбу; неадекватність сприйняття і розуміння особистих особливостей одним одного; невміння використовувати психологічні механізми пристосування, співробітництва, оптимального розподілу влади в сім'ї.

Можна стверджувати, що повноцінне функціонування сучасної сім'ї як соціального інституту і малої соціальної групи значною мірою залежить від усвідомлення індивідом сім'ї як цінності та якісного виконання соціальної ролі члена сім'ї (батька, матері, члена подружжя, сина, дочки, брата, сестри), тобто від компетентності в сфері сімейних взаємин. Таку компетентність можна визначати як інтегративну якість особистості, що полягає в усвідомленні себе органічною складовою такого живого організму, як сім'я, де кожен працює

на спільну мету – гармонію взаємин, яка досягається визнанням рівності всіх членів сім'ї, взаємопідтримкою, знаходженням компромісів, любов'ю до рідних тобі людей, неприйняттям насильства як засобу вирішення сімейних проблем, відчуттям рідної домівки як “сімейного вогнища” тощо.

У житті сучасної людини вагому долю займає 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 оточенням. У сфері дозвілля відкривається найширший простір спілкування з різними проявами культури, мистецтвом. “Залучаючись до мистецтва, людина знов і знов переживає як значущі, а головне, як неминущі цінності стабільності існування, його прогнозованості, перемоги соціального порядку над деструктивними силами” [7, с. 359].

Як вказує соціолог дозвіллевої сфери Н. Цимбалюк, інтенсивний розвиток інституту дозвілля став наслідком низки глобальних соціально-економічних та соціокультурних явищ ХХ ст., найбільш вагомим з яких було становлення нового співвідношення праці і дозвілля, що спостерігалось у більшості розвинених країн світу і призвело до змін в оцінці соціального значення, соціальної цінності дозвілля, перетворивши його на необхідну частину життя особистості [6, с. 5]. Перетворюючись на нову соціальну цінність, дозвілля суттєво змінює ціннісно-орієнтаційну структуру особистості. “Саме в сфері вільного часу відбувається залучення до життєвих цінностей, ... здійснюється багатоманітна соціально значуща життєдіяльність, вільне виявлення людини” [4, с. 212]. Надзвичайно важливою культурно-дозвіллевою сферою є для підлітків та молоді, які, завдяки віковим особливостям, мають більше вільного часу, ніж працюючі дорослі.

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 з метою удосконалення власної особистості, обходити ризики наповнення його тими заняттями, які завдають шкоду фізичному, духовному, психічному, соціальному здоров'ю.

У сфері дозвілля можна визначити дві основні соціальні ролі особистості – споживача і творця. У суспільстві споживання,

що є реальністю в сучасній Україні, постає проблема культурного, цивілізованого, компетентного споживача, тобто споживача, який вміє дати оцінку культурному товару, співвіднести його з своїми потребами (для цього необхідністю є їх належне формування), зробити відповідний вибір на основі естетико-моральної культури, здійснювати пошук бажаної культурної продукції тощо. На практиці в більшості ми маємо споживання, яке можна охарактеризувати як таке, що нав'язане розважальною індустрією та не дає можливості для широкого культурного вибору і тому формує “одномірну особистість” (Маркузе), яка пасивно засвоює пропонований, досить часто низької, а то й сумнівної якості, культурний продукт. Такий стан має бути предметом уваги закладів соціального виховання.

Важливою складовою творчо-дозвіллевої діяльності дітей та молоді має бути 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 з культурою рідного народу закладає основи етнокультурної компетентності, тобто усвідомленого сприймання набутоків рідного народу, прагнення їх примножувати, розвивати, сприяти належному соціальному статусові своєї етнічної групи і себе самого як частини цієї групи. Це має важливе значення для утвердження особистості в нинішньому соціумі. Відчуття меншовартості своєї етнічної групи нерідко утверджується в свідомості індивідів, представників тих етнічних спільнот, що вийшли із суспільства, де відбувалося нівелювання всього етнічного, своєрідного, неповторного. Низька етнокультурна компетентність призводить до зниження позитивного соціального самопочуття, до соціального песимізму, розчарування, виявів неповаги та ворожості до інших народів. Досить частими є намагання частини людей, особливо молоді, прилучитись до іншої культури, відмежовуючись від своєї рідної. Але такі спроби не завжди є успішними і особистість опиняється у стані маргіальності, перебуваючи ніби на межі різних культур, часто з протилежними ціннісними основами, що супроводжується відчуттями невизначеності, невдоволеності своїм соціальним буттям.

Несформованість етнокультурної компетентності знижує якість міжкультурної комунікації, масштаби якої у сучасному

суспільстві щораз зростають. Поверхове, спрощене сприйняття рідної культури призводить до поверхового, неглибокого сприйняття інших культур, що не може сприяти становленню толерантних, діалогічних взаємин між представниками різних етносів, формуванню поваги до інших народів, їхніх культурних цінностей. Це особливо слід завважувати в умовах українського суспільства, у складі якого більше 130 національних спільностей і груп. Культурна нерозвиненість в аспекті володіння знаннями в царині рідної культури та культур народів-сусідів може призводити до міжетнічного напруження, виявів шовінізму чи радикального націоналізму. Найефективніший засіб розуміння національного – через культуру. 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

Підсумовуючи, зазначимо, що в умовах необхідності розвитку українського суспільства постає проблема усвідомлення учнями та молоддю сутності та важливості виконання соціальних ролей: громадянина, трудівника (учня), члена сім'ї, споживача і творця у сфері дозвілля, що відображають основні напрями життєдіяльності індивіда в сучасному соціумі. Це буде сприяти як їхній власній самореалізації, так і суспільній гармонії.

Література:

1. Бойко Н. Демократизація соціальних відносин: особистісний зріз / Н. Бойко // Українське суспільство 1992-2007. Динаміка соціальних змін [за ред. д. ек. н. В.Ворони, д. соц. н. М.Шульги]. – К.: Інститут соціології НАН України, 2007. – С. 338-345.
2. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності: Постанова Президії АПН України. – К., 2000. – 15 с.
3. Мюнклер Х. Гражданская компетентность [Электронный ресурс] / Херфрид Мюнклер. – Электрон. дан. – Режим доступа : <http://www.academy-go.ru/Site/GrObsh/Publications/Munkler1.shtml>. Название с экрана.
4. Соціологія культури: навч.посібник / за ред. О.М.Семашка, В.М.Пічі. – К.: “Каравела”, Львів: “Новий світ-2000”, 2002. – 334 с.

5. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну / В.А. Сухомлинский. – 2-е изд. – К.: Рад. шк., 1987.- 542 с.
6. Цимбалюк Н.М. Інституціональна модернізація культурно-дозвіллевої сфери в Україні: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. соц. наук: спец. 22.00.04 “Спеціальні та галузеві соціології” / Н.М. Цимбалюк; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2005. – 34 с.
7. Шульга Р. Соціокультурний вимір художнього життя в Україні / Р.Шульга // *Культура – суспільство – особистість: навч. посіб.* / за ред. Л.Скокової. – К.: Інститут соціології НАНУ, 2006. – С. 339-362.
8. Якуба О.О. Соціологія: навч. посіб. для студ. / О. О. Якуба. – Х.: Константа, 1996. – 192 с.

The role aspect of social competence of the personality in the context of modern Ukrainian society development is being considered.

Key words: *social competence, social role, modern Ukrainian society, education.*

Рассматривается ролевой аспект социальной компетентности личности в контексте развития современного украинского общества.

Ключевые слова: *социальная компетентность, социальная роль, современное украинское общество, воспитание.*

УДК 316.61

Т.М. Білан, м. Київ

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ЯК КОМПОНЕНТ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ

Представлено аналіз категорії “соціальна адаптація”, її компонентів, умов що забезпечують ефективність даного процесу і соціалізації дитини загалом.

Ключові слова: *соціальна адаптація, соціалізація дитини, адаптаційні можливості.*

Сучасна соціокультурна ситуація в Україні потребує уваги до проблем соціалізації підростаючого покоління. Падіння старої системи цінностей суспільства і повільне утворення нової з тенденцією до домінування пріоритету матеріальних благ над духовними – все це сприяє певній смисловій дезорганізації населення, що, в свою чергу, тягне за собою антисоціальні явища, які нерідко зустрічаються в нашому суспільстві. Відсутність у суспільстві гуманності у ставленні один до одного, нездорова система цінностей, яка нівелює загальнолюдські якості: емпатійність, чуйність, доброзичливість і орієнтує людину лише на пріоритет матеріальних благ, порушує гармонійність людського буття, породжує необхідність формування у підростаючого покоління людяності та таких моделей дій і вчинків, які б становили структуру позитивної соціальної поведінки.

Одночасне існування в сучасний період багатьох пластів цінностей, жоден з яких не являє собою чітко структурованої нормативної моделі, ускладнює ситуацію соціального вибору дитиною і прийняття нею соціальних норм, а в кінцевому рахунку ускладнює процес адаптації та соціалізації в цілому [1, с. 6].

Макро- та мікро- соціальні процеси, що відбуваються в сучасному світі і в Україні, зокрема, загострена дія соціально-економічних чинників (динаміка соціально-економічних перетворень, модифікація уявлень про принципи соціальної справедливості, агонія архаїчних соціальних ідеалів, зміна векторів ціннісно-нормативної регуляції поведінки індивідів, соціальних настановлень і життєвих стандартів), здатність адекватно психологічно усвідомити і витримати ці зміни суттєво впливають на формування конкретних параметрів дитини, на її соціальний розвиток.

Звернення до проблеми особливостей соціалізації та соціальної адаптації дітей видається актуальним також і з міркувань, що в Україні не на користь дітей змінилася ситуація щодо їхньої позашкільної та позанавчальної діяльності, що у них бракує можливості вільно розвиватися відпочивати, що соціальна адаптація відбувається в неадекватній для здорового соціального розвитку атмосфері, що згортається соціальна інфраструктура за місцем проживання [4, с. 6].

Не залишилися поза увагою окремі аспекти процесу соціалізації особистості, в тому числі соціальної адаптації, у роботах вітчизняних науковців-педагогів: О.В. Безпалько, Ю.Й. Поліщука, М.П. Гур'янової, І.Д. Зверевої, А.Й. Капської, О.А. Кузьменко, Н.М. Лавриненко, Г.М. Лактіонової, С.В. Савченка, С.Я. Марченка, М.В. Сакурової, Р.М. Охрімчук. Однак недостатньо розкритими залишаються питання соціальної адаптації як провідного механізму і складової процесу соціалізації.

Метою статті є аналіз категорії “соціальна адаптація”, її компонентів, умов що забезпечують ефективність даного процесу та соціалізації дитини загалом.

Термін “соціалізація”, попри його поширеність і більше як столітню історію існування, не має однозначного трактування серед різних представників наукової думки. Це пояснюється наявністю значної кількості теорій соціалізації, динаміка появи та зміни яких визначається суспільними перетвореннями.

Перші теорії соціалізації, існування яких у хронологічних рамках відповідає періоду тоталітарного устрою, розглядали дитину як об'єкт соціалізації без права на автономію, у світлі нівелювання її індивідуальних особливостей. Сучасні теорії не висувають на перший план асиметрію відносин між суб'єктами взаємодії процесу соціалізації. Відсутність в сучасних підходах характеристик дитини, як такої, що наділена властивостями лише об'єкта соціалізації, залишає за собою певну свободу від стандартизації даного процесу. Вона виражається в тому, що в процесі формування особистості з'являється велика кількість варіантів впливу на цей процес сукупності основних сил у вигляді фізичних особливостей дитини, навколишнього середовища, індивідуального досвіду і культури. З урахуванням різноманітності та багатогранності кожного виду сил під їх впливом формується унікальна особистість [2, с. 15].

Окрім того, спираючись на ситуаційний підхід, можна підтвердити думку щодо варіативності процесу соціалізації,

незважаючи на її цілеспрямований характер, оскільки факт суб'єктивної інтерпретації дитиною ситуації є тому підтвердженням. Результатом суб'єктивного трактування соціальної ситуації є особистісний досвід, сформованість якого забезпечує перехід в нові й нові ситуації соціального розвитку [8, с. 4].

Однак і виключати об'єктивність процесу соціалізації неправомірно, оскільки саме індивідуальне життя людини має об'єктивну детермінованість. Прояв такого стану речей – факт життєдіяльності дитини в конкретну історичну епоху, в конкретному на даний хронологічний період соціальному і життєвому просторі, в конкретній родині. Дитина вступає вже у готові, об'єктивно дані їй суспільні структури [5, с. 248]. Окрім того, певний потенціал можливостей закладено в дитині вже від природи, від народження, в її психофізіологічних даних.

Важливими в цьому випадку є умови соціального середовища, сприятливі, щоб ця активність особистості була і мала соціальне спрямування, і аби соціальні умови і ситуації соціального середовища не перешкоджали проявам цієї соціальної активності особистості.

Враховуючи зазначене, можна зробити висновок, що успішна соціалізація може відбуватися тоді, коли зовнішні умови не перешкоджають продовженню і розвитку позитивних внутрішніх потенцій – з одного боку; з другого, – коли внутрішня активність не йде наперекір нормам соціального простору, а приймає адекватну йому форму. Мається на увазі соціальна адаптація як один із компонентів процесу соціалізації та, власне, соціальна адаптивність як сукупність здібностей, що забезпечують процес адаптації. Адаптивність містить в собі певний психологічний компонент, оскільки соціалізація стосується перш за все процесів, завдяки яким люди навчаються жити сумісно й ефективно взаємодіяти один з одним, а також якостей, яких індивід набуває в цьому процесі.

Отже, соціальна адаптація – це процес пристосування індивіда до умов соціального середовища і водночас часткове пристосування самого середовища до індивіда; вид взаємодії особистості чи соціальної групи із соціальним середовищем [6, с. 309].

Людина як суб'єкт соціалізації не є пасивною істотою, оскільки вона здатна до життєвого самовизначення та саморегуляції на основі дії механізмів свободи вибору і свободи дії. Тому соціальна адаптація – постійний процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища. Даний

процес визначається цілями, ціннісними орієнтаціями індивіда. Соціальна адаптація формується у дитини послідовно в процесі життя і використовується в різних життєвих ситуаціях. Даний процес розглядається не просто як “поведінкове пристосування”, а як активний внутрішньо мотивований процес прийняття або неприйняття особистістю умов її існування, це своєрідна активність щодо змін умов існування. Результатом є інтегрованість дитини в суспільство, її здатність до самосвідомості та рольової лабільності, адекватній вимогам соціального середовища.

Процес соціальної адаптації також спрямований на збереження та формування оптимального балансу між особистістю, її внутрішнім станом, навколишнім середовищем тут і тепер та з перспективою на майбутнє. Успішність даного процесу залежить не лише від особливостей та об’єктивних властивостей ситуації, й від особливостей та наявності індивідуальних ресурсів.

Процес адаптації стосується всіх рівнів функціонування особистості і характеризується адаптивністю особистості, тобто здатністю людиною на всіх рівнях її організації (на психологічному, соціальному) адаптуватися до умов зовнішнього та внутрішнього середовища за допомогою пристосувальних механізмів. Тобто адаптивність – це загальна характеристика і сукупність можливостей особистості, які забезпечують успішність процесу адаптації.

Адаптаційні можливості є сукупністю психофізіологічних, інтелектуальних характеристик, які відображають інтегральні особливості психічного і соціального розвитку, а також забезпечують успішну та ефективну “відповідь” індивіда на вплив факторів оточуючого середовища. Дані психологічні особливості особистості взаємопов’язані між собою і складають особистісний адаптаційний потенціал, який забезпечує ефективність процесу психологічної та соціальної адаптації. До нього входять:

- поведінкова регуляція (це поняття характеризує здатність особистості регулювати свої відносини із навколишнім середовищем. Основними елементами, на думку А.Г. Маклакова, є: самооцінка, рівень нервово-психічної стійкості);
- комунікативна здібність (здатність досягати контакту і взаєморозуміння з оточуючими, що залежить від потреби у спілкуванні, принципів побудови контакту, групової ідентифікації, а також рівня конфліктності);
- рівень моральної нормативності (здатність дотримуватись моральних норм, прийнятих у певній соціальній інституції

чи в суспільстві в цілому, здатність адекватно сприймати індивідом соціально- рольові очікування).

Адаптаційний потенціал особистості формується в процесі онтогенезу і базується на генетично зумовлених індивідуальних характеристиках [3, с. 456].

Соціальна адаптація пов'язана з емоційною, психологічною стійкістю, темпераментом та іншими подібними характеристиками, однак не зводиться лише до них [7, с. 1]. В умовах соціально-економічної кризи успішність, адекватність і конструктивність соціальної адаптації визначають не лише адаптаційний потенціал особистості, а й тенденції соціального та економічного розвитку суспільства.

Необхідним для розвитку соціальної адаптації є створення сприятливих психологічних та соціально-педагогічних умов середовища, в яких відбувається адаптація. Атмосфера довіри, взаємоповаги, доброзичливого ставлення один до одного, намір прийти на допомогу один одному, підтримати один одного сприяють повному розкриттю дитиною її адаптаційного потенціалу [5, с. 252]. Атмосфера прихованої чи відкритої ворожнечі, недовіри, формальних відносин, емоційна відстороненість – гальмують адаптаційний процес.

На основі аналізу категорії “соціальна адаптація”, її компонентів ми визначили такі соціально-педагогічні умови щодо успішної соціальної адаптації дитини:

- відкритість системи, в якій відбувається соціалізація дитини (забезпечення цієї умови сприяє формуванню у дитини такої системи соціальних значень, що є адекватною соціальному простору);
- залученість дитини в осмислену спільну діяльність з дорослими, в якій чітко розподілені та завчасно встановлені повноваження кожного (забезпечення цієї умови сприяє формуванню у дитини такої системи соціальних значень, що є адекватною соціальному простору);
- наявність у соціальному середовищі визначеної системи цінностей, форм поведінки, що відповідають загально визнаним людським цінностям (забезпечення даної умови дає дитині певний орієнтир, заданий спектр в якому вона може знайти своє визначення).

Отже, успішна соціалізація індивіда забезпечується його успішною соціальною адаптацією. Пристосування дитини до соціального середовища зумовлюється її адаптивністю, яку

складають комунікативні здібності, рівень моральної нормативності та здатність до поведінкової регуляції. Окрім того, успішність адекватності і конструктивності соціальної адаптації визначається соціально-педагогічними та психологічними умовами середовища. Створення цих умов гарантує підвищення ефективності соціальної адаптації, а відповідно – соціалізації дитини в цілому.

Водночас, визначені базові соціально-педагогічні умови потребують деталізації. Актуальним для вивчення видається гендерний аспект соціальної адаптації; вплив спрямованості соціального середовища на процес соціальної адаптації дитини.

Література:

1. Авер'янова Г.М. Особливості соціалізації молоді в умовах трансформації суспільства / Г.М. Авер'янова, Н.М. Дембицька, В.В. Москаленко. – К.: “ППП”, 2005 – 307 с.
2. Кон И.С. Молодежь в современном мире: проблемы и суждения / И.С.Кон //Вопросы философии, – 1990. – №5. – С. 2-33.
3. Маклаков А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2002. – 592 с.
4. Москаленко В.В. Виховання підлітків: скаутський рух (соціально-психологічний аспект): Навч. посіб. / В.В. Москаленко, О.В. Лавренко, Н.О. Никифорова; за ред. проф. В.В. Москаленка. – Донецьк: ДІУ, “Комп’ютер Норд”, 2003. – 186 с..
5. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С.И. Розум. – СПб.: Речь, 2006. – 365 с.
6. Холостова Е.И. Словарь-справочник по социальной работе / Под.ред. проф. Е.И. Холостовой. – М.: Юрист, 2000. – 424 с.
7. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://festival.1september.ru/articles/3111>.
8. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://refsmarket.com.ua/readimage.php?pageid=1&user_login=181235&user_password=7399413.

The analysis of category is presented “social adaptation”, it from components, terms which provide efficiency of this process and socializations on the whole.

Key words: *social adaptation, child's socialization, adaptation opportunities.*

Представлен анализ категории “социальная адаптация”, ее компонентов, условий, которые обеспечивают эффективность данного процесса и социализации в целом.

Ключевые слова: *социальная адаптация, социализация ребенка, адаптационные возможности.*

УДК 37.034:242

Н.П. Ободянська, м. Вінниця

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ХРИСТИЯНСЬКОЇ АНТРОПОЛОГІЇ ЯК СВІТОГЛЯДНОГО ПІДҐРУНТЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

У статті розкрито теоретичні основи християнської антропології, здійснено аналіз джерел східнохристиянського вчення про людину, а також висвітлено роль і значення святоотцівської спадщини для духовно-морального виховання особистості.

Ключові слова: *християнська антропологія, особистість, святоотцівська спадщина, патристика.*

У непростих умовах фінансово-економічної кризи, яка в Україні ускладнюється політичною проблематикою, соціальною нестабільністю, напруженістю в царині національних відносин та релігійним розколом суспільства, відбувається процес усвідомлення причин такого стану речей. У суспільній свідомості дедалі чіткіших обрисів набуває думка про те, що причина існуючого криється у рівні духовності української спільноти. Тисячолітня історія нашого народу свідчить, що духовний підйом неможливо здійснити поза релігійною традицією, яка становить основу народних цінностей і переконань і є непохитним підґрунтям для духовно-морального відродження нації. Відтак нагальною стає необхідність глибокого освоєння християнської системи цінностей, традиційної для українців.

Варто усвідомити, що духовний досвід нашого народу в усій повноті протягом тисячоліття зберегла Православна Церква. Суспільство, не використовуючи досвід передачі релігійних цінностей, поступово приходить до занепаду. Однак треба зазначити, що в духовному житті українства сьогодні мають місце певні позитивні зрушення. Так, об'єктивною реальністю стає поступове входження в освітній простір досвіду Церкви, що виявляється у процесі введення до шкільних програм предметів християнського змісту, зокрема християнської етики, основ християнської культури тощо.

Відтак нагальною стає необхідність опанування й використання духовно-релігійних знань, і в першу чергу – основ християнського вчення про людину. Саме у християнській антропології – традиційному вченні Церкви про природу і сутність людини як образу й подоби Божої – можемо знайти досвід всеохоплюючого визначення людини та її цілісного образу. За висловом філософа й богослова В.М. Лоського, християнське “вчення про людину є вченням про її особистість. Воно й не могло бути інакшим для богословської думки, заснованої на Одкровенні Бога живого, Який створив людину “за Своїм образом і подобою” [3, с. 106]. Догмат про образ і подобу Божу в людині становить підґрунтя християнської антропології. Це головне поняття вбирає в себе всю складну природу людини й стає передумовою для її розуміння. Людина є “іконою” Божества, в цьому розкриття її сутності. З погляду святоотцівської антропології, людина саме тому і є особистістю, що вона є образом Бога-Особистості у безособистісному світі.

Християнське тлумачення особистості почало витіснятися за межі наукової свідомості з доби Просвітництва, тобто з моменту ствердження ідеї “людини-бога” як домінанти світу і відмови від ідеї першості “Бого-Людини” [1, с. 102].

На наш погляд, звернення до православного вчення про людину значною мірою сприятиме відновленню цілісної картини світу, цілісного образу особистості. Для психолого-педагогічної науки загалом це означатиме вибір оптимальної позиції для успішного вирішення проблеми духовно-морального виховання особистості, для впливу на формування повноцінного світогляду.

Мета статті полягає у розкритті теоретичних основ християнської антропології. Завданнями статті є здійснення аналізу джерел вчення Церкви про людину, а також висвітлення ролі й значення святоотцівської спадщини для виховання особистості.

Теоретичні основи християнської антропології виявлено у Святому Письмі, Святоотцівському Переданні, творіннях отців, учителів Церкви, святителів, а також у працях християнських богословів, релігійних філософів та православних педагогів. Усі джерела християнського вчення про людину можна поділити на три групи:

1. Тексти, що слугують теоретичним джерелом християнської антропології. Серед них: а) окремі старозавітні книги:

- канонічні (Буття, Ісаї, Еклезіаста, Даниїла) і неканонічні (Єноха, Премудрості Соломона); б) рукописи кумранітів; в) твори грецьких і римських філософів: Платона, Арістотеля, Плотіна, Сенеки, Марка Аврелія; г) твори єврейського філософа Філона Александрійського.
2. Твори християнських письменників I-V ст., які торкаються антропологічної проблематики та розглядають її. Серед них: а) твори, включені до новозавітного канону: Євангелія, Послання апостола Павла, Діяння святих апостолів, Одкровення Іоанна Богослова; б) твори письменників II-III ст., які визначають філософсько-антропологічний зміст донікейської патристики – праці св. Юстина Філософа, Татіана, Афінагора, свтт. Феофіла Антиохійського, Іриней Ліонського, Климента Александрійського, Оригена, Тертуліана; в) твори видатних християнських письменників IV-V ст. – отців і вчителів Церкви: святих Афанасія Александрійського, Василя Великого, Григорія Богослова, Григорія Нісського, Іоанна Златоуста, Єфрема Сиріна, Феодорита Кірського, Діонісія Ареопагіта й Августина Блаженного.
 3. Твори християнських мислителів наступних століть, які систематизували та синтезували творчий спадок попередників, зокрема погляди на людину. Це велика праця Немезія Емеського “Про природу людини”, окремі твори: преп. Максима Сповідника (“Питання та відповіді до Феласія”), св. Іоанна Дамаскіна (“Точний виклад Православної віри”), Іоанна Скота Еріугени (“Про розділення природи”), Фоми Аквінського (“Сума теології” і “Про суще та сутність”), твори свт. Феофана Затворника, філософів і богословів В.С. Соловйова, В.В. Зеньковського, С.Л. Франка, архімандрита Кипріяна Керна, В.М. Лосського, С.М. Заріна, С.С. Хоружого та інших.
- Критерієм та зразком поглядів на людину стали ранньохристиянські святоотцівські праці. Це визначило незмінний інтерес до них як у церковній, так і у філософській та науковій літературі.

Спеціальні роботи, які так або інакше відтворюють ранньохристиянські погляди на людину і належать (за малим винятком) релігійно орієнтованим авторам, за тематикою можна

поділити на декілька груп. Першу становлять твори, в яких вислови ранньохристиянських і патристичних мислителів постають як певна цілісна система християнського вчення про людину. Тут типовими є твори російських релігійних філософів першої половини ХХ ст.: двотомна праця А.С. Позова “Основи давньоцерковної антропології”, антропологічний розділ великого твору С.М. Булгакова “Світло невечірнє”, антропологічна частина догматики В.М. Лоського. У трактаті архієпископа Луки (В.Ф. Войно-Ясенецького) “Дух, душа і тіло” також відтворені численні вислови східнохристиянських отців про людину. До цієї групи приєднуються антропологічні твори Б.П. Вишеславцева “Етика преображеного Ероса”, єпископа Гурія “Богозданна людина. Досвід православної теодицеї життя”, В.В. Зеньковського “Принципи православної антропології”, В.І. Несмелова “Наука про людину”. Всі ці твори – досвід конструювання системи християнської антропології на ґрунті традиції східного віровчення, хоча їх автори для обґрунтування традиційних постулатів широко використовують сучасну для них філософську і психологічну думку. Спроба дати загальну характеристику патристичної антропології з нерелігійних, науково-філософських позицій простежується в роботі В.П. Гайденка і Г.А. Смирнова “Ранньосередньовічна концепція людини” і статті Т.А. Руневої і В.І. Колосниціна “Проблеми антропології у християнській теології періоду її становлення”.

Іншу групу спеціальних творів становлять ті, в яких розглядаються окремі найсуттєвіші проблеми святоотцівського людознавства. Це тема душі людини і її морального потенціалу в патристичній інтерпретації, що висвітлена у працях В.Ф. Давиденка “Святоотцівське вчення про душу людини” та І.В. Попова “Природний етичний закон”, тема сутності людини, яка визначається отцями як образ Божий в людині (Б.П. Вишеславцев “Образ Божий в сутності людини”, В.В. Зеньковський “Про образ Божий в людині”). Загальний огляд святоотцівського вчення про образ Божий в людині подано в монографії проф. В.С. Серебренникова “Вчення Локка про природжені початки знання і діяльності”.

Певну групу становлять твори, що аналізують погляди на людину окремих найвизначніших ранньохристиянських антропологів: Григорія Ниського, Августина Блаженного, Немезія

Емеського, Григорія Палами. Зокрема: А.В. Мартинов “Вчення св. Григорія Нісського про природу людини. Досвід дослідження в галузі філософії IV ст.”, Л.І. Писарев “Вчення бл. Августина еп. Іппонського про людину в її відношенні до Бога”, Ф.С. Владимирський “Антропологія і космологія Немезія еп. Емеського в їх відношенні до давньої філософії і патристичної літератури”, архімандрит Кипріан (Керн) “Антропологія св. Григорія Палами”. Ці монографії відрізняються глибиною проникнення у предмет дослідження та ґрунтовністю викладення. Для авторів Ф.С. Владимирського і Кипріана (Керна) антропологія Немезія і Григорія Палами є певними вершинами, з яких ведеться огляд попереднього розвитку християнської антропології і простежується вплив цих отців на своїх послідовників.

Серед богословських поглядів на людську особистість зацікавлюють праці філософа і богослова проф. В.І. Несмелова, богослова проф. В.М. Лоського, прот. Павла Флоренського, прот. Сергія Булгакова, видатних російських філософів М.О. Бердяєва, І.О. Ільїна, Л.О. Тихомирова, богослова П.М. Євдокимова. У ХХ ст. підвищений інтерес до проблем людини визначив численні спроби узагальнення поняття особистості, здійснені православними богословами: митрополитом Іоанном Зізіуласом, архімандритом Софронієм Сахаровим, Христосом Яннарасом, прот. Андрієм Лоргусом, ігуменом Георгієм Шестуном, дослідниками: С. Буфеевим, О. Клеманом, К.Х. Фельмі, Яном А. Клочовські, Дмитру Станілоае, і західними богословами: Е. Жильє, Ж. Марітенюм, Бержероном, Урсом фон Балтазаром, Р. Вільямсом, а також філософами-персоналістами Е. Мунье, М. Недонселем, Ж. Лакруа. Не менш суттєвими у цьому сенсі є праці М. Шелера, Е. Левінаса, Г. Марселя, М. Бубера, П.Т. де Шардена, П.Л. Ентральго, Д. фон Хільдебранда, П. Рікьора.

Що стосується антропологічного бачення, можна відзначити, що небагато мислителів спромоглися розвинути вчення про людину у відповідності зі східнохристиянським православним Переданням.

Першовідкривачем “східного” типу антропологічного знання є Володимир Лосський. Саме в його творах знаходимо розробку тих ідей, які становлять підґрунтя православного

Передання. Він уперше поставив питання про особливе бачення людини, яке можна знайти в творах отців Церкви, оскільки саме християнське вчення передбачає певну антропологію. Тому В.М. Лоський вважав, що його твори не є винаходом або вигадкою нового, а просвітленням і проясненням того багатства, яке міститься в глибинах патристики. Сам богослов не вважав свою думку самоцінною, маючи на меті прояснення Передання, проте варто зазначити, що дотримання канонів передбачало для нього по-справжньому творче відношення. Цінність творів Володимира Лоського полягає в оригінальному творчому підході, не зумовленому жодними попередніми настановами. Для його творчості характерною є строгість і непідкупність оцінок. Визначення особистості, запропоноване В.М. Лоським, є, з одного боку, розробкою патристичного вчення про людину, а з іншого – глибоко оригінальним трактуванням особистості як подоби Абсолюту, трансцендентної глибини, яку не можна висловити раціонально.

Володимир Лоський, як і релігійні мислителі – В.С. Соловйов, С.М. Булгаков, П.О. Флоренський, у своїй творчості слідував заповітам слов'янофілів (О.С. Хомякова, І.В. Кіреєвського та інш.) про можливість поєднання духовного знання, закладеного в спадщині патристики, з досягненнями наукової думки і світською освіченістю. Долаючи розрив між раціональним і сокровенним в людині, духовна антропологія Лоського відкриває нові виміри особистості.

Суттєвим джерелом богословських знань у православній антропології є практика чернечого життя, передана в працях монахів-аскетів, подвижників благочестя. Священик і вчений-психолог Андрій Лоргус наголошує на винятковому значенні аскетичних праць для сутнісного і глибинного розуміння людини. Він зазначає, що суто антропологічні праці, яких в православ'ї не так багато (“Про природу людини” Немезія Емеського і “Про устрій людини” святителя Григорія Ніського) містять корисного для знання про людину не більше, ніж праці преподобного Макарія Єгипетського (єгипетського відлюдника, учні якого залишили нам “Духовні бесіди”). У преподобного Максима Сповідника, який не написав спеціального твору про людину, ми знаходимо більше спостережень, необхідних для антропології, ніж у дослідженнях, присвячених суто

антропологічній проблематиці. Багато дає для розуміння природи людини вивчення творів преподобного Ісаака Сиріна, преподобного Симеона Нового Богослова, преподобного Силуана Афонського, архімандрита Софронія Сахарова і багатьох інших. Саме тому “Добротолюбство” (антологія творів отців православної Церкви) стало класичною працею з антропології [2, с. 12].

Ми глибоко переконані, що звернення до того найбагатшого шару православної культури, який охоплює святоотцівська спадщина, є одним з найдієвіших напрямів у духовно-моральному вихованні. За християнським віровченням, твори святих отців є актом божественного сходження: людське слово, перетворене Божою благодаттю, преображається, стає духоносним, набуває надособистісної сили і переконливості. За святоотцівськими творіннями, надзвичайною метою людини є досягнення святості, обоження. Саме в працях отців і вчителів Православної Церкви містяться знання про людину і її душу, про вічні істини і шлях їх поступового набуття.

Святоотцівська література і близькі до неї за методологічними підходами і змістом праці православних педагогів К.Д. Ушинського, М.І. Пирогова, В.Я. Стоюніна, І.А. Ільїна, В.В. Зеньковського, А.С. Макаренка, В.А. Сухомлинського охоплюють коло фундаментальних понять духовно-морального виховання, деякі з них вже стали майже архаїчними назвами. Серед них: упокорювання, послух, незлобність, прощення, неосудження, терпіння, перенесення скорбот, безкорисливість, служіння ближньому, любов, милосердя, добродієність, пильнування своєї душі та ін. Праці святих отців, учителів Церкви і видатних православних богословів, мислителів, педагогів дають змогу відчувати глибину і об’ємність цих понять, побачити педагогічні явища у незвичайному ракурсі, отримати нові для науки шляхи вирішення вічних педагогічних проблем.

Святоотцівська спадщина – школа споглядання, школа самопізнання, в якій кожен, хто навчається, отримує свою частину знань залежно від особистого духовного досвіду.

Доктор педагогічних наук Т.І. Петракова виділяє такі риси святоотцівської літератури:

- націлена на формування внутрішньої людини, ядра особистості;

- розрахована на будь-який вік – фізичний і духовний;
- ґрунтується на власному духовному досвіді, тому може бути використана в індивідуальній роботі з учнями/студентами;
- основана на абсолютних істинах, говорить про абсолютні істини, не зазнає ідеологічних коливань;
- звернена до цілісної людини – її розуму, волі, почуттів, до її серця і душі;
- у педагогічному плані є “покроковою методикою” самозаглиблення і самопізнання, а саме – визначення негативних сторін власної особистості і засобів їх подолання;
- показує різноманітні шляхи і форми духовного життя;
- навчає будувати діалог із самим собою, іншими людьми, світом в цілому на основі християнських цінностей, наповнювати свій внутрішній світ новими смислами, обирати високі, надособистісні життєві цілі;
- відроджує традицію “учительності” – педагогічного діалогу, заснованого на глибокому внутрішньому взаємоприйнятті особистості учителя і учня на засадах спільних цінностей, ідеалів, смислів, авторитетів [5, с. 180].

Ці риси святоотцівської літератури мають виключне значення для духовно-морального виховання людини. В цілому святоотцівську літературу слід назвати “педагогікою душевної розбудови”, цілісним вченням, що містить знання про людину і її душу, про її наявний і остаточний стан. Це “унікальна енциклопедія” найтонших станів людської душі, їх взаємодії і взаємовпливу, їх генезису й об’єктивзації у поведінці людини [4, с. 64].

Отже, дуже актуальною залишається проблема повернення до витоків, до розгляду людської особистості і вивчення проблеми в контексті патристики: спадщини отців і вчителів Церкви, а також християнських богословів, релігійних філософів і письменників. Освоєння досвіду інших систем пізнання, які не вписуються у традиційну психолого-педагогічну парадигму, має цінність і значення в розумінні психічного, а головне – людини як його носія. Сучасна психолого-педагогічна наука потребує парадигми, яка б відображала людську особистість в її цілісності, в її невичерпній глибині, складності, і, зрештою,

в її непізнаваності, як богосотворенню і богоподібну істоту. В зв'язку з цим доцільно в рамках вітчизняної психолого-педагогічної науки звернутися до духовно-релігійної скарбниці нашої національної культури. Проблема ще не розроблена і не достатньо висвітлена у вітчизняній спеціальній літературі. Вкрай потрібно відкрити її для широкого кола науковців та сприяти поживленню подальших досліджень.

Література:

1. Буфеев С. Православное понимание личности / Сергей Буфеев // Развитие личности. – 2004. – №2. – С. 102 – 110.
2. Лоргус А. Православная антропология: [курс лекций. Вып. 1] / Андрей Лоргус. – М.: Граф-Пресс, 2003. – 216 с.
3. Лосский В.Н. По образу и подобию / В.Н. Лосский. – М.: Издательство Свято-Владимирского братства, 1995. – 197 с.
4. Начала христианской психологии: уч. пособ. для вузов / [Б.С. Братусь, В.Л. Воейков, С.Л. Воробьев и др.]. – М.: Наука, 1995. – 236 с.
5. Петракова Т.И. Святоотеческое наследие и проблемы духовно-нравственного воспитания учащихся в современной школе / Т.И. Петракова // Духовное наследие Глинской пустыни в современной системе образования. – М.: Самшит, 1999. – С. 174 – 182.

The article reveals theoretical bases of Christian anthropology, contains an analysis of sources of the Orthodox Christian study of man. It also highlights the role and importance of patristic legacy for spiritual and moral education.

Key words: *Christian anthropology, personality, patristic legacy.*

В статье раскрыты теоретические основы христианской антропологии, осуществлен анализ источников восточно-христианского учения о человеке, а также освещены роль и значение святоотеческого наследия для духовно-нравственного воспитания личности.

Ключевые слова: *христианская антропология, личность, святоотеческое наследие, патристика.*

УДК:37.032:377

Т.В. Петренко, м. Київ

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ САМОПОВАГИ У МОЛОДІ

У статті розглядається проблема виховання самоповаги у молоді.

Ключові слова: самоповага, гуманістична мораль, самооцінка, самолюбство, самосприйняття

Процеси демократизації й гуманізації в українському суспільстві, інтеграція у Європейське і світове співтовариство потребують зміни пріоритетів виховання сучасної молоді на основі гуманістичних цінностей. Це вимагає нових виховних технологій і методик, спрямованих на розвиток ціннісного ставлення особистості до себе, формування самоповаги.

У "Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті", "Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти", "Державній національній програмі "Освіта", Конвенції ООН "Про права дитини", Законі "Про вищу освіту" підкреслюється необхідність створення умов для розвитку і самореалізації кожної людини, виховання у неї поваги до інших та самоповаги до себе.

Метою статті є дослідження теоретичних засад проблеми виховання самоповаги у молоді.

Актуальність досліджуваної нами проблеми зумовлена необхідністю розробки й упровадження у виховний процес коледжу змістовних і адекватних викликам часу інноваційних технологій виховання, а також існуючими суперечностями: між потребою суспільства у високоморальній, гуманній особистості, здатній реалізувати себе у будь-якій сфері життя, і недостатнім рівнем розробки теоретичних аспектів самоповаги; між вимогами сучасного суспільства щодо ціннісного ставлення до людини у професійній і приватній сфері і відсутністю у молоді ціннісного ставлення до себе і до інших, нездатністю до об'єктивної самооцінки власних здібностей і можливостей; між потребою студентів цієї вікової категорії у позитивних, змістовних стосунках з оточуючими і вибором ними засобів для досягнення цієї мети.

У вирішенні цих суперечностей істотну роль відіграє навчально-виховна діяльність, орієнтована на розширення і поглиблення етичних і моральних знань про унікальність неповторність значущість кожної людини, умінь і навичок студентів у власній самореалізації, розвиток їхніх моральних якостей.

Науковий доробок сучасних зарубіжних і вітчизняних учених щодо проблеми виховання самоповаги у молоді стосується різних аспектів її вияву.

В історико-педагогічних джерелах простежується ідея виховання у дітей самоповаги, людинолюбства, ціннісного ставлення до інших і до себе (Арістотель, М. Аврелій). Заслужують на увагу психологічні дослідження, спрямовані на вивчення і виховання самоповаги у молоді, І. Беха, І. Кона, О. Кононко, Є. Нікітіна, С. Ньюберга, В. Семіченка, Н. Харламенкової, К. Юнга. П. Маквільямс і Д. Роджер вважали, що самоповага – це те, що людина думає про себе і яким чином оцінює себе.

У педагогіці ця проблема розглядалась у працях Г. Ващенко, Б. Грінченка, О. Духновича, Я. Коменського, Дж. Локка, А. Макаренка, І. Огієнка, Ф. Рабле, Є. Славинецького, О.Сухомлинської, В. Сухомлинського, С. Френе.

В українській філософській думці Г. Сковороді належить заслуга у дослідженні формування підвалин самоповаги особистості. У байці “Соловей, жайворонок і дрізд” філософ писав: “...А не розуміти себе самого – це те ж саме, слово в слово, що згубити себе. Коли в твоїй хаті закопаний скарб, а ти про те не знаєш, це все одно, слово в слово, що його нема. Отже, пізнати самого себе, і відшукати самого себе, і знайти людину – одне і те ж, але ти себе не знаєш і не маєш у собі людини, в якій є очі й ніздрі, слух та інші відчуття, як же тоді можеш розуміти і знати свого друга, коли сам себе не розумієш і не маєш?” [8, с. 118]. Цю ж думку він розвиває у притчі “Сфінкс”: “Щастя твоє в тобі самому: пізнавши себе, пізнаєш усе, а не пізнаєш себе – ходитимеш у темряві й боїтимешся там, де страху й не було. Пізнати себе вповні, пізнати й здружитися з собою – це невід’ємний світ, справдешне щастя і досконала мудрість” [8, с. 141]. Його погляди знайшли підтримку і розвиток у працях вітчизняних і західних науковців.

Однак чимало відомих філософів досить неоднозначно ставилися до самоповаги, не розуміючи її особистісної цінності.

Так, за Кальвіном: “Ми не належимо собі; тому нумо, наскільки можливо, забудемо себе і все, що наше”, тобто людина повинна не лише усвідомлювати власну ницість, але й всіляко себе принижувати. Таке приниження і самоприниження передбачає, що в людині не має нічого гідного любові і поваги. Самоповага розглядається як егоїзм, себелюбство і є гріхом. Такий підхід свідчить про бажання жорстко контролювати людей, особливо молодь, якій відводиться роль засобу в досягненні цілей, які визначалися пріоритетними самим Кальвіном.

Д. Юм, відомий своїми скептичними поглядами, стверджував, що мораль ґрунтується на афектах, які не може створити розум: “Моральність створює афекти і стимулює чи гальмує вчинки. Розум сам по собі у цьому плані абсолютно безсилий. Отже правила моралі не є витвором нашого розуму”. Досліджуючи окремі аспекти самоповаги, Д. Юм звернув увагу на певну поблажливість індивіда до себе і вимогливість до інших. Учений зазначав: “...Ми звичайно симпатизуємо тим почуттям (sentiments) інших людей, які вони відчувають до нас”. Таким чином, інтерес до себе і власного Я, а отже, і самоповага постають первинним мотивом людської діяльності і взаємодії.

І. Кант вперше сформулював думку, згідно з якою людина є метою, а не засобом, водночас засуджував любов до себе і вважав недостойним прагнути щастя для себе. Окрім того філософ визначав обов’язок людини перед собою і пов’язував його з поняттям заслуги. Тобто, реалізуючи себе як член суспільства, людина отримує певні заслуги, визнання, моральну гідність тощо. У праці “Про почуття прекрасного і піднесеного” І. Кант писав: “Надзвичайно важливо для людини знати, як належним чином посісти своє місце у світі, і правильно зрозуміти, яким потрібно бути, щоб стати людиною” [3, с. 204]. Філософ розрізняв егоїзм, себелюбство, любов до себе, задоволення від самого себе, які, на його думку, людина повинна подавляти в собі перед моральним обов’язком. Отже, сформулювавши моральний імператив, І. Кант зрештою дійшов висновку, що самоповага є не самою важливою характеристикою особистості.

Г.В.Ф. Гегель зробив крок уперед у розумінні проблеми самоповаги. Він був переконаний, що ця якість впливає на долю людини, здатність витримати і протистояти випробуванням.

З цього приводу філософ писав: “Добро в собі і для себе є абсолютна мета світу, і обов’язок для суб’єкта, який повинен розуміти добро, зробити його своїм наміром і втілювати у власній діяльності” [1, с. 336].

Ф. Ніцше хоча й погоджувався з тим, що любов до себе і до інших є не одним і тим же, навпаки, переконував, що любов до інших є слабкістю і самозреченням, засуджував її, натомість пропагував егоїзм і любов до себе. “Ваша любов до ближнього є ваша погана любов до себе самого. Ви втікаєте до ближнього від самого себе і хотіли би з цього зробити чесноту; але я наскрізь бачу вашу безкорисливість... Ви не витримуєте самого себе і недостатньо себе любите” [7, с. 43-44]. Таким чином і для Ф. Ніцше любов до себе і любов до інших залишилася невирішеною дилемою.

Російський філософ В. Ільїн переконаний, що самоповага особистості набула особистісної значущості за часів Середньовіччя, бо в період Античності людина фігурує не як “Я”, а як “Він” у роботах Арістотеля, на що звертав увагу також і Б.Грейхойзен.

Одним з перших, хто звернувся до вивчення проблеми самоповаги, був американський психолог У. Джемс.

Досліджуючи особистість у межах власної концепції свідомості, психолог виділяв :

- складові елементи (фізична, соціальна, духовна особистість);
- почуття та емоції (самооцінка, що містить самовдоволення або невдоволення собою);
- вчинки (на рівні фізичної особистості – харчування, захист; на рівні соціальної особистості – дружба, кохання, ревності, прагнення слави, вплив на інших людей, влада тощо; на рівні духовної особистості – розумовий, моральний, духовний процес).

У зв’язку з цим, У. Джемс пропонує розглядати самоповагу особистості як відношення, в якому чисельник виражає реальний успіх, а знаменник – домагання.

За цією формулою відмова від домагання дає особистості таке ж бажане полегшення, як і досягнення успіху. Тобто самопочуття людини залежить від самої особистості, її успіхів і домагань. Користуючись цією формулою, індивід може підняти рівень самоповаги у двох випадках: добиваючись все більшого успіху, або зменшуючи рівень власних домагань.

За С. Куперсмітом, самоповага виявляє схвалення або несхвалення власних дій і показує наскільки індивід вважає себе гідним, здібним, успішним. Е. Аронсон сказав, що "почавши думати про себе погано, люди починають здійснювати негідні вчинки". На думку А. Маслоу, самоповага є однією з основних потреб людини і містить компетентність, впевненість, свободу, незалежність, досягнення. Тоді як повага іншими визначає статус, репутацію, визнання, престиж, оцінку і прийняття.

Задоволення потреби самоповаги зміцнює впевненість у власних силах, гідність, усвідомлення власної значущості. Її відсутність призводить до почуття неповноцінності, залежності, пасивності, слабкості тощо.

Цю ідею розвивав Т. Шибутані, який вважав, якщо когонебудь постійно зневажають чи насміхаються, то зрештою він вирішує що, заслуговує на таке ставлення. Отже, рівень самоповаги залежить від самопідкріплення.

Проблему самоповаги досліджував Е. Фромм у роботі "Людина для самої себе". Зокрема інтерес представляє його тлумачення відомої біблейської тези "полюби ближнього свого як самого себе", де любов до ближнього і любов до себе психолог визначає як чесноту, припускаючи, що повага до власної особистості, її унікальності, розуміння власного Я невіддільне від поваги, любові і розуміння інших. Якщо людина в принципі здатна на продуктивну любов, вона здатна і на любов до себе; якщо вона може любити тільки інших, вона взагалі не здатна на любов [10, с. 107].

О. Лазурським була розроблена програма дослідження особистості, в якій для нашого дослідження інтерес представляють положення, які стосуються почуттів до власної особистості. Хоча вчений не користується терміном самоповага, він виділяє окремим пунктом "піклування про власну вищість над іншими (самолюбство)", де аналізує бажання особистості якимось виділитися, відзначитися, у чомусь перевершити товаришів, прагнення до шани, високого становища, успіху, відстояти честь, гідність, власну репутацію та почуття, пов'язані з оцінюванням своєї особистості, маючи на увазі впевненість у собі і власних силах, рішучість та інші якості, які визначають самоповагу особистості.

Виховання дітей у педагогічній практиці А. Макаренка базувалось на повазі і самоповазі самих вихованців. "Якомога більше вимоги до людини і якомога більше поваги до неї" [6,

с. 191-192] Самоповага визначала його програму людської особистості, програму характеру. Його гуманістичні ідеї знайшли втілення у повісті “Честь”.

Педагогічні ідеї В. Сухомлинського ґрунтуються на засадах гуманістичної етики, за якою дитина є найвищою цінністю. На думку педагога, важливо виховувати у дітей такі моральні почуття, як самоповага, честь, гідність, гордість. В. Сухомлинський вважав основою виховання самоповаги особистості моральну звичку. У роботі “Народження громадянина” педагог писав: “Почуття поваги до самого себе – це благородне і безкорисливе почуття: в ньому виражається тонкість, краса, велич взаємовідносин між людьми. Особливо відчуття чисте, благородне почуття гордості за себе тоді, коли людина, мов у дзеркалі, бачить себе в іншій людині, тобто коли те добре, що є в ній самій, вона вкладає, втілює в іншу людину” [9, с. 335]. Такий підхід здатен виховати дитину щасливою і вільною, творчою особистістю.

На думку І. Беґа, стратегія виховної дії щодо розвитку особистості студента має вибудовуватися з основного соціокультурного постулата сучасності: головною справою людства, нормою його життя є вирішення моральних проблем. Настає новий виток розвитку, на якому може бути усвідомлено, що головна цінність людини полягає не в знанні, яке вона набуває, а в тій унікальності, яку вона втілює. “Життєва стратегія” будується на основі віднесеного у майбутнє “образу себе як професіонала”.

В уяві здійснюється поступове “пророщування” образу “теперішнього Я” в напрямі до образу “майбутнього Я”. У результаті формується часова перспектива, тобто здатність людини свідомо передбачати майбутнє, прогнозувати його, уявляти себе в майбутньому.

В. Блюмкін, Є. Ксенофонтова критеріями самоповаги розглядають не те, що дитина говорить чи думає про себе, а те, як вона діє по відношенню до себе. Прагнення уникнути ситуацій, в яких можуть виявитись її слабкі сторони, свідчить про невпевненість у собі. На їхню думку, низький рівень самоповаги спричинює схильність до самообману, неадекватної поведінки.

В. Башев, Н. Ємузова, В. Куніцин, С. Роберт ототожнюють почуття власної гідності з самоповагою, яку вони розглядають у контексті прийняття або неприйняття особистістю себе як цінності. Добре розвинена самоповага сприяє позитивному ставленню

індивіда до себе і до оточуючих, тоді як низький рівень самоповаги виявляється у негативному ставленні до себе, а також у недовірливому і недобррозичливому ставленні до оточуючих.

Н. Дятленко здійснила дослідження самоповаги у дітей і охарактеризувала сам процес як саморух, зумовлений індивідуальними особливостями самої дитини та специфікою її виховання у сім'ї, навчальному закладі, соціумі. Передумовами формування самоповаги у дітей є природне бажання кожного пережити позитивні відчуття стосовно світу і себе самого, самооцінка, уявлення про себе. Компонентами самоповаги є прагнення до самовираження, домагання визнання, здатність дитини до самозбереження та самозахисту, самостійність тощо.

На думку вченої, низьковартісне ставлення до себе є результатом впливу тоталітарного режиму, який лише декларував таку цінність, як самоповага, а насправді використовував різні способи впливу, щоб перетворити людину на засіб чи знаряддя. Тоді як "виховання у дітей самоповаги – шанобливого гідного ціннісного ставлення до себе – є однією з провідних ідей особистісно орієнтованої гуманістичної педагогіки не лише в Україні, а й в усьому світі" [2, с. 6]. Таким чином, виховання самоповаги є потребою лише демократичного суспільства, яке визнає гуманістичну мораль.

О.Плевако підкреслює значення для дітей старшого шкільного віку відкриття власного "Я". На його думку, сам внутрішній світ стає суб'єктивною основою особистого життя. Як відомо, суть "Я" полягає не в простому відображенні якихось своїх зовнішніх чи внутрішніх даних. Це соціальна настанова, ставлення людини до самої себе, що містить різні компоненти: пізнавальний – знання себе, уявлення про свої зовнішні і внутрішні якості; емоційний – оцінка цих якостей і пов'язана з нею самоповага (чи неповага); поведінковий – практичне ставлення до себе.

Ю. Плюснина у розробленій нею типології цінностей виділяє групу цінностей, пов'язаних із задоволенням потреби у самоповазі, куди залічує роботу, суспільне визнання, самостійність і рівність.

Таким чином, самоповага – складна інтегративна якість особистості, в основі якої лежить ціннісне позитивне ставлення до себе, спрямоване на задоволення почуття власної спроможності, впевненості у власних силах та задоволення потреби у повазі, любові, самоствердженні, виживанні в складних умовах та подоланні труднощів і випробувань.

Відзначимо, що бракує наукових досліджень, які б розкривали сутність і зміст виховання самоповаги у студентів коледжу. Отже, соціальна значущість, практична необхідність виховання ціннісного ставлення до себе, а також недостатня теоретична і методична розробленість даної проблеми потребують фундаментального дослідження специфіки виховання самоповаги студентів коледжу в процесі навчально-виховної діяльності та розробки відповідних до вимог часу методик і технологій, які б забезпечували його ефективність.

Література:

1. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук / Г.В.Ф.Гегель. – М.: Политиздат, 1977. – Т.3. – 487 с.
2. Дятленко Н. Самоповага дітей /Наталія Дятленко. – К.: Шк. світ, 2007. – 120 с.
3. Кант И. О чувствах прекрасного и возвышенном /Иммануил Кант. – Собр. соч.: В 6 т. – М.: Знание, 1964. – Т.2. – 326 с.
4. Лазурский А.Ф. Программа исследования личности / А. Ф. Лазурский. – 2-е изд. – СПб.: Типография М.А. Александрова, 1911. – 31с.
5. Лазурский А.Ф. Общая и экспериментальная психология / А.Ф.Лазурский. – СПб.: Типография М.К.Костина,1912. – 264 с.
6. Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности / Антон Семенович Макаренко [сост. В.В. Кумарин]. – М.: Педагогика. – 1972. – 336 с.
7. Ницше Ф. Так говорил Заратустра / Ф. Ницше// Соч.: В 2.т. – М.: Наука, 1990. – Т. 2. – 492 с.
8. Сковорода Г. Сад божественных пісень: Для ст.шк. віку / Григорій Сковорода /Упор. В.О.Шевчук. – К.: Школа, 2007. – 37 с. – (Шк/ хрестоматія).
9. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. / Василь Олександровий Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1977. – Т.3. – 670 с.
10. Фромм Э. Психоанализ и этика / Эрих Фромм. – М.: Республика,1993. – 415 с. – (Б-ка этической мысли).

In the article is considered the education of self-esteem at young people.

Key words: *self-esteem, humanism moral, self-appraisal, proudness, perception of itsel.*

В статье рассматривается проблема воспитания самоуважения у молодежи.

Ключевые слова: *самоуважение, гуманистическая мораль, самооценка, самолюбие, самовосприятие*

УДК 371.4

С.А. Шумоло, м. Бердичів

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ

На основі узагальнення результатів аналізу філософських, психолого-педагогічних досліджень розглядаються поняття “гуманізм”, “цінність”, “гуманістичні цінності”, розкривається суть, класифікація цих понять.

Ключові слова: гуманізм, гуманістичні цінності, ціннісне ставлення до себе, ціннісне ставлення до людей.

В основу сучасної системи навчання і виховання в Україні покладено нові принципи, з якими пов'язують відродження духовності провідні вітчизняні вчені-педагоги. Виходячи з перспектив подальшого розвитку України, можна стверджувати, що серцевиною цих принципів мають стати гуманістичні цінності. Без культивування цінностей, таких як: добро, людяність, почуття власної гідності, творча ініціатива, підприємливість, чесність, совісність, толерантність навряд чи можна розраховувати на поліпшення ситуації в нашій країні. Ці моральні феномени в період переходу до ринку, який ще не став цивілізованим, виконують функцію гармонізації особистих і суспільних інтересів. Вісімнадцятирічний досвід незалежної України показав, що вона не стане ні правовою, ні демократичною, якщо не стане гуманною.

Проблема формування гуманістичних цінностей складна і багатогранна. Тому метою нашої статті є аналіз тенденцій розвитку гуманізму, визначення суті поняття “цінність”, “гуманістичні цінності”, розгляд класифікації та способів існування цих понять.

У дослідженні ми виходили з того, що в основі поняття “гуманістичних” лежить філософська теорія гуманізму [6]. В науковій літературі поняття “гуманізм”, попри його загальноповсюдність, поки не знайшло повного визначення. Як зазначає З. Нігматов, його використовують більше, ніж у десяти лексичних значеннях, а саме: назва епохи Відродження та різних культурних рухів, напрямків суспільних думок; окреслення тієї групи теоретичних знань, що віддає перевагу гуманітарним наукам; позначення моральних якостей особистості – людяності, доброти, поваги; визначення важливого фактора гармонійного розвитку особистості; висловлювання особливого ставлення до людини як вищої цінності; назва практичної діяльності, що

направлена на досягнення загальнолюдських ідеалів тощо. Аналогічне становище і що до поняття “гуманність”, яке ототожнюють із поняттям “гуманізм”.

Згідно із визначенням, що міститься у Філософському енциклопедичному словнику, гуманізм (від лат. *humanus* – людський, людяний) – система поглядів, яка визначає цінність людини як особистості, її право на свободу, щастя, розвиток і виявлення своїх здібностей, благо людини критерієм оцінки соціальних інститутів, а принципи рівності бажаною нормою відносин між людьми [2].

Філософський термін “гуманізм” ввів у інтелектуальний обіг німецький педагог Ф. Нітхаммер у 1808 р., як похідне від поняття “гуманіст”, що об’єднує педагогічну і філософську сутність.

Введенню терміна “цінність” людство завдячує І. Канту, який використовував його для позначення загальних нормативів моралі.

Категорія “цінність” була досить глибоко розглянута Г. Ріккертом, який зазначив, що цінність – це загальна норма, якою керуються люди при оцінці конкретного предмета дійсності, але не тотожна ні тому, ні іншому. Теорія цінностей не може бути відокремленою від дійсності – навпаки, лише взявши дійсність за вихідний пункт, можна розглядати цінності в їх багатогранності та матеріальній визначеності.

Історично першою формою гуманістичних цінностей є міфологія. У міфах чітко виявляється переконання, що особистість – частина суспільства, що суспільство включене до природи, а природа – прояв божественного. Таке уявлення було притаманне всім народам, окрім давніх євреїв. За їх поглядами, ні земля, ні сонце не божественні. Усі цінності – це якості одного лише Бога. Людина й природа в порівнянні з Богом позбавлені цінності. У грецьких же міфах, навпаки: цінність людини виражається в тому, що вона наближається до Бога.

Сократ, Платон і Арістотель вбачали в цінності людини сенс духовного життя суспільства, представляли людину як відтворення прагнень суспільства до благовихованості. Стародавні філософи вважали людину чимось середнім між тваринами і богами. Сократ зазначав, що найбільша цінність – це життя, але життя гідне.

Щоб цілеспрямовано керувати процесом формування гуманістичних цінностей, необхідно з’ясувати структуру цінностей, їх місце в системі інших компонентів структури особистості, визначити головні соціальні й психологічні фактори,

що зумовлюють виникнення і розвиток гуманістичних цінностей на певних етапах розвитку дитини.

У середині та наприкінці ХХ ст. основоположні ідеї теорії цінностей відображені у працях філософів (С. Анісімова, О. Дробницького, І. Зязюна, М. Кагана, М. Лапіна, В. Лутая, М. Мамардашвілі, В. Тугарінова, В. Шадрікова), які розробили основні методологічні положення для розгляду цінностей як взаємозв'язку об'єктивного і суб'єктивного, відносного й абсолютного та сформуvalи категоріальний апарат теорії цінностей, що містять такі поняття як "цінність", "ціннісне ставлення", "ціннісна позиція", "ціннісні відношення", "оцінка", "ціннісні орієнтації" тощо; психологів (І. Беха, Л. Божович, А. Здравомислова, О. Каноненка, Г. Костюка, Д. Леонтьєва, С. Рубінштейна), що розкрили суть оцінної діяльності як процесу ціннісного ставлення до навколишнього, його творчого освоєння; педагогів (М. Боришевського, О. Вишневського, П. Ігнатенка, О. Олексюк, О. Сухомлинської).

Особливостям формуванню гуманістичних цінностей у підлітків та шкільної молоді, гуманних взаємин підлітків присвятили свої праці М. Грицишин, Т. Гуменнікова, Г. Жирська, Л. Ковальчук, А. Малихін, Р. Скульський, А. Тихомирова та ін.

Наукові підходи до виховання гуманної особистості в сучасних умовах розробляли В. Білоусова, М. Боришевський, А. Вірковський, К. Дорошенко, О. Кононко, Т. Поніманська, Ю. Танюхіна, К. Чорна та ін.

В основу сучасного філософського обґрунтування гуманістичних цінностей покладено світоглядні ідеї, які дають відповідь на питання "що таке "Ми – людство?" і "що таке "Я – індивід, педагог, вихованець" з позицій моральності, свободи і культури особистості. Теоретичні основи цих світоглядних ідей заклали такі філософи, як Г. Спенсер і М. Бердяєв.

На сучасному етапі розвитку суспільства гуманістичні принципи навчання та виховання є найважливішими ціннісними пріоритетами вітчизняної педагогічної науки. Саме цим можна пояснити зростання наукового інтересу до проблеми виховання гуманістичних цінностей в учнівської та студентської молоді. З'явилися дисертаційні дослідження, у яких зроблено спроби обґрунтувати зміст поняття "гуманістичні цінності", їх структуру, показники та рівні вираженості, форми і методи виховання в різних аспектах педагогічного процесу (О. Гданська, Є. Григор'єва, М. Дячкова, В. Кузнецова, Л. Куренда, О. Научитель, Н. Слободяник, О. Ціхоцька, К. Чорна, І. Шевчук та ін.).

Складність формування гуманістичних цінностей пов'язана ще й з тим, що значна частина молоді, як свідчать наукові дослідження, негативно ставиться до формування будь-яких ідеалів. Серед певної частини старшокласників спостерігається і негативне ставлення до гуманістичних цінностей: доброта видається “невигідною”, альтруїзм розглядається як “зречення власних інтересів” (В. Білоусова, Г. Жирська, Е. Демиденко та ін.). В умовах переходу суспільства до ринкових відносин у молодіжному середовищі спостерігається відсутність чітко визначених цінностей (Ю. Терещенко).

Аналізуючи сутність особистості у виховній перспективі, І. Бех зазначає, що цінності спрямовують людину у соціальній, духовній, професійній, особистісній діяльності, впливають на процес мислення та визначають спосіб життя людини [1, с. 23].

Проаналізувавши філософські, соціологічні, етичні, психологічні, педагогічні визначення цінностей, визначимо способи існування цінностей, що переходять одна в другу (рис. 1).

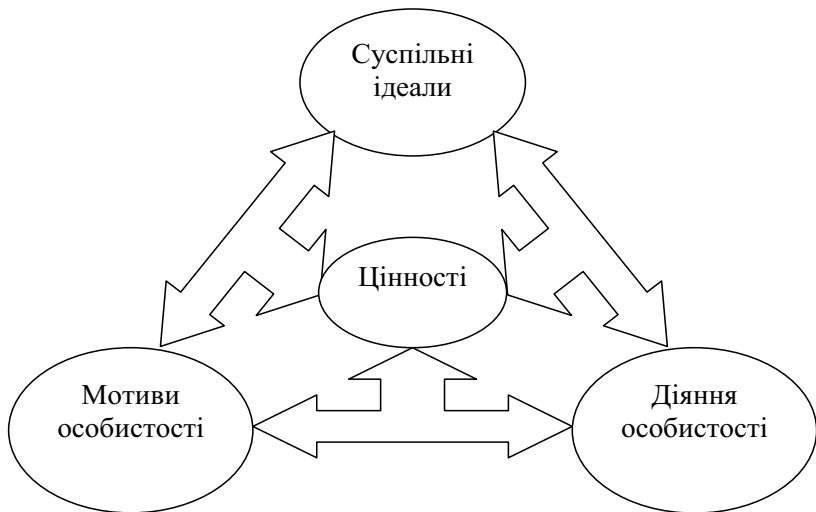


Рис. 1 Способи існування цінностей

Аналізуючи праці сучасних науковців, можна виявити різні підходи до з'ясування поняття “гуманістичні цінності”. А. Лейчук вважає, що дослідники досить часто використовують визначення “загальнолюдські цінності”, не розкриваючи сутності поняття

“гуманістичні цінності”. Але слід зауважити, що ні загальнолюдські цінності, ні гуманістичні цінності не можуть ототожнюватись, тому потрібно розрізняти цінності “для себе” й цінності “для іншого”. Саме цінності “для іншого” й набувають статусу гуманістичних. Слово “гуманістичний” означає “спрямований на людину” [5, с. 296].

Гуманістичними цінності стають у тому випадку, якщо усвідомлюються суб’єктивно, а об’єктом ціннісного ставлення є Людина. Саме людина є системоутворюючим фактором, ядром гуманістичного світогляду. Ці цінності необхідні для дитини з єдиною метою – навчитися жити в суспільстві за законами гуманізму з відповідною поведінкою, діями, вчинками, протистояти злу, жорстокості, несправедливості.

Серед різних категорій цінностей центральне місце посідають морально-духовні цінності як соціально значущий орієнтир діяльності, що забезпечує духовно-вольову єдність суспільства, відповідний рівень самосвідомості та організованості його членів [7, с. 19].

Ми вважаємо, що основними моральними цінностями, які входять до структури гуманістичних цінностей старшокласників, у руслі досліджуваної проблеми є:

- життя – найголовніша цінність існування людини та суспільства;
- добро – це прийняття світу в собі й себе у ньому, воно безкорисне, щедre, не вимагає винагороди.

Доброта – це позитивне, чуйне ставлення до всього живого, що є запорукою благополуччя, щастя і що реалізується у повсякденному житті людини (поведінці, спілкуванні). Проявом доброти – є доброзичливість – відчуття задоволення щодо щастя, благополуччя, успіху інших людей. Добра людина завжди виконує “золоте правило”: “Не роби іншому того, чого не бажаєш і собі”. Добра людина займається добродійністю та доброчинністю. Важливим чинником доброти є справедливість – неупереджене ставлення до себе та до світу в цілому, що пов’язане з реалізацією та усвідомленням прав і свободи людини. У Біблії так говориться про справедливість: “Що тільки правдиве, що тільки праведне, що тільки чисте, що тільки любе, що тільки гідне хвали – думай про це!” [3].

Чесність спонукає людину до зіставлення своїх вчинків щодо гуманістичних принципів, завдяки яким з’являється здатність відчувати сором і провину.

Терпимість. Ставлення до особистості як до цінності та до тих осіб, що мають певні недоліки, у яких не сформовані

гуманістичні риси на певному рівні. Говорячи про терпимість, не можливо не згадати і синонімічне поняття “толерантність”. Відомі дослідники І. Бех, М. Боришевський, П. Ігнатенко, Г. Філіпчук розглядали проблему толерантності в контексті розбудови національної системи освіти та виховання.

Інтелігентність — це терпиме ставлення до світу й людей.

Найвищою формою прояву терпимості у стосунках між людьми є великодушність. Великодушна людина вимоглива до себе та до інших, діє згідно з принципами гуманності, у неї виникають альтруїстичні бажання, то її називають благородною, їй характерне милосердя та співчуття.

Милосердя – діяльна і жаліслива любов, що виражена у готовності допомогти нужденним і поширюється на все живе. Співчуття – відношення до людини, що ґрунтується на визнанні законності її потреб, інтересів та виражається в розумінні почуттів і думок іншої людини, наданні моральної підтримки. Вищою формою у поводженні із людьми є тактовність, що передбачає адекватне оцінювання слів та вчинків й повагу як до себе, так і до співбесідника. Тактовність і чуйність виявляються у самокритичності, скромності та у делікатності, тобто обережному ставленні до іншої особистості.

У руслі досліджуваної проблеми наступною базовою гуманістично цінністю є відповідальність. В. Сухомлинський підкреслював, що відповідальність – це здатність особистості самостійно формулювати обов’язки, виконувати їх і здійснювати самооцінку та самоконтроль [4]. Наступною цінністю – є совість. Совісна людина здатна здійснювати моральний самоконтроль, самостійно формулювати моральні обов’язки, вимагає від себе їхнього виконання. Індикатором совісної людини є скромність, що характеризується стриманістю у поводженні, вихованістю, моральною стійкістю.

Наступним значущими принципами гуманістичних цінностей, що стосується проблеми нашого дослідження, – є ціннісне ставлення до самої себе, до інших, до навколишнього світу, до Батьківщини, до природи, до мистецтва.

Ціннісне ставлення до себе реалізується через поняття “Я – індивідуальність”, яке формується через особисту гідність як усвідомлення своїх прав, свого значення, поваги до себе. Повага до внутрішнього світу, вчинків, думок, дій розкриваються в ціннісному ставленні до людей, що знаходяться поруч. Основою

ціннісного ставлення до іншої людини – є повага. Повага — це велика суспільна цінність, почуття шани, прихильне ставлення, що ґрунтується на визнанні чиїх-небудь заслуг, високих позитивних якостей когось або чогось.

Значущою ознакою гуманістичних цінностей є сформованість ціннісного ставлення до Батьківщини. Особистість поважає рідний край, державні символи, історію, звичаї, усвідомлює значущість національної ідеї та української мови і ставиться до них як до духовної цінності, готова до захисту інтересів Батьківщини – це становить наступну категорію, що стосується нашого дослідження, патріотизм.

Ще однією цінністю, що є важливою складовою гуманістичних цінностей, – є ставлення до природи як до цінності. Ціннісне ставлення виявляється в усвідомленні потреби природи, відчутті відповідальності за її збереження та примноження ресурсів не тільки природи рідного краю, а й планетного середовища.

Формування в старшокласників ціннісного ставлення до світу, природи, людства, Батьківщини неможливе без виховання ціннісного ставлення до мистецтва в цілому. Цей процес передбачає введення школярів у світ мистецтва, формування системи мистецьких знань, набуття нового естетичного досвіду, сформованості високого рівня духовності та естетичної культури особистості, володіння навичками створення та реалізації творчих мистецьких проєктів як основи творчого самовираження і самоствердження. Твори мистецтва допомагають учням краще сприймати й розуміти загальнолюдські цінності й ідеали.

У руслі досліджуваної проблеми прилучення старшокласників до гуманістичних цінностей є найбільш прийнятною. Цінності завжди пов'язані із діяльністю вчителя і учня. Змінюються цінності – змінюються норми – змінюються цілі виховання.

Таким чином, під “гуманістичними цінностями” ми розуміємо сукупність світоглядних орієнтацій та особистісно значущих морально-естетичних якостей, властивостей, характеристик, предметів та об'єктів реальної та ідеальної дійсності, що реалізуються у базових морально-естетичних цінностях і принципах ціннісного ставлення до себе, інших людей та людства в цілому, Батьківщини, природи, мистецтва та впливають на вчинки, поведінку. Гуманістичні цінності, на нашу думку, формуються благотворними послідовними діями сім'ї, школи, соціального середовища на особистість старшокласника, з метою підготовки до дорослого життя та подальшого розвитку правового суспільства.

Звичайно, не всі чинники, що сприяють формуванню гуманістичних цінностей, нами розглянуті. Вважаємо, що перспективними були б дослідження як теоретичного, так і практичного засвоєння гуманістичних цінностей, що здійснюватиметься комплексно із морально-етичними, естетичними, громадянськими, трудовими, національними та загальнолюдськими цінностями в різних видах діяльності старшокласника (на уроці, під час позакласної діяльності, при спілкуванні з однолітками, батьками, вчителями).

Література:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 342 с.
2. Єскіна Г.О. Формування ціннісних орієнтацій засобами аматорського театру: дис... кандидата.пед.наук: 13.00.06 / Галина Олександрівна Єскіна. – К., 2001. – 194 с.
3. Новый Завет и псалтырь. – К.: Центр “Новая жизнь”, 1991. – 370 с.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: у 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1997. – Т.4. – 546 с.
5. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: [зб. наук. пр. / наук. Редкол.: О.В.Сухомлинська та ін.] – Київ-Житомир: Вид-во Волинь, 2003. – Кн.2. – 368 с.
6. Философский энциклопедический словарь / [авт.-сост. Иличев Л.Ф.] – 2-е изд. – М.: Изд-во “Советская энциклопедия”, 1990. – 836 с.
7. Чорна К.І. Виховання громадянина, патріота, гуманіста: навч.-метод. посібн. / К.І.Чорна. – К.: ТОВ “ХІК”, 2004. – 96 с.

On base of the generalization result analysis philosophical, the psychological and pedagogical work are considered notions “humanism”, “value”, “humanistic value”, opens essence, categorization these notion.

Key words: *humanism, humanistic value, value attitude to itself, value attitude to people.*

На основе обобщения результатов анализа философских, психолого-педагогических работ рассматриваются понятия “гуманизм”, “ценность”, “гуманистические ценности”, раскрывается сущность, классификация этих понятий.

Ключевые слова: *гуманизм, гуманистические ценности, ценностное отношение к себе, ценностное отношение к людям.*

УДК 378.041

О.М. Сергєєнко, м. Київ

КУЛЬТУРА САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПЕРЕДУМОВА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Розглянуто різноманітні підходи до визначення поняття “культура”, що пов’язується з діяльністю людини, а саме самоосвітньою діяльністю. Особлива увага приділена пошуку напрямів формування культури самоосвітньої діяльності.

Ключові слова: культура, самоосвіта, культура пізнавальної діяльності, формування культури самоосвітньої діяльності.

Сучасна ситуація розвитку суспільства зумовила зміни у всіх його сферах, і освітянській в тому числі. Одним з найважливіших завдань освіти сьогодні, на наш погляд, є формування культури самоосвітньої діяльності, створення умов для інтелектуального розвитку тих, хто навчається, орієнтація на оволодіння способами самостійного отримання знань, формування вмінь і навичок самоосвітньої діяльності. Поступово приходить усвідомлення того, що інтелектуальний потенціал нації створює надійний капітал – людський, що забезпечує процвітання країни через усвідомлення необхідності безперервної освіти, освіти протягом життя, формування культури самоосвітньої діяльності.

У сфері освіти в цей час сформульовані поняття “культура пізнавальної діяльності” (Б. Ананьєв, Ю. Бабанський, О. Леонтєєв, К. Платонов, С. Рубінштейн, Б. Теплов і ін.) і “культура навчальної праці”. Ці поняття розглядаються як фундаментальна частина іншого – більш широкого поняття – “культури розумової праці” (Ю. Бабанський, Д. Богоявленська, П. Гальперін, Н. Ерастів, О. Леонтєєв, Н. Менчинська й ін.).

У педагогічній літературі дається таке тлумачення поняття культура праці: це уміння й звичка організувати свою діяльність; планувати роботу; виконувати будь-яку справу творчо, на базі засвоєних теоретичних знань і по можливості на сучасному технологічному рівні; працювати швидко, раціонально; контролювати свою роботу тощо [7, с. 589].

Актуальним стає дослідження поняття “культура самоосвіти” (самоосвітня культура). За одним з визначень

“культура самоосвіти” – високий рівень розвитку й досконалості всіх компонентів самоосвіти. Потреба в самоосвіті є характерною якістю розвинутої особистості, необхідним елементом її духовного життя. Вважається вищою формою задоволення пізнавальної потреби особистості, самоосвіта, пов’язана із проявом значних вольових зусиль, високим ступенем свідомості й організованості людини, прийняттям на себе внутрішньої відповідальності за своє самовдосконалення [8].

Можна вважати, що реальний феномен самоосвітньої культури особистості містить два фактори – “культура” і “самоосвітня діяльність”. Перший з них – культура. Із сучасних позицій культура осмислюється у двох основних аспектах: культура як результат відтворення людської життєдіяльності, закріплений в оцінених суспільством продуктах матеріальної й духовної діяльності, і культура як спосіб осмисленого існування людей, виражений у ментальних типах і формах організації їх свідомості, відносин і поведження.

При всьому своєму різноманітті визначень поняття “культура”, зупинимося на тих, які стосуються базового поняття нашого дослідження – культури самоосвітньої діяльності:

- культура – сукупність досягнень виробничих, суспільних і духовних відносин людей, високий рівень чого-небудь, високий розвиток, уміння (С. Ожегов);
- культура – загальноприйнятий спосіб мислення (К. Юнг);
- культура – це форма вільного вирішення й перевірення своєї долі у свідомості її історичної і загальної відповідальності (В. Біблер).

Г. Гайсіна [3] відзначила декілька аспектів в розумінні феномена культури.

Філософський:

- культура – продукт суспільства;
- специфіка культури як явища полягає у властивості нагромадження цінностей (матеріальних, духовних, художніх) і їх передачу майбутнім поколінням;
- культура утворюється за умов об’єднання зусиль великої кількості людей;
- культура виникає й розвивається в процесі практичної перетворюючої діяльності людини, і тому основні види і функції культури відповідають напрямам її діяльності.

Гносеологічний – це процес активної діяльності людини, спрямованої на пізнання, освоєння й перетворення світу, відображення світу в почуттях, ідеях людей, в їх індивідуальній і суспільній свідомості.

Аксіологічний – сукупність досягнутих у процесі освоєння світу матеріальних і духовних цінностей, рівень досягнення людства в освоєнні світу.

Гуманістичний – духовний розвиток людини, розкриття творчих здібностей особистості.

Соціонормативний – регулювання соціальних відносин людей у суспільстві.

Застосування культурологічного підходу в теорії й практиці освіти вимагає встановлення й обґрунтування факту віднесеності інституту освіти до феноменів культури. З позицій культурологічного підходу, за міркуваннями Дж.Брунера, “освіта – це не ізольований острів, а частина культурного континенту” [2, с. 85].

Розуміння й оцінка культури – складова будь-якої творчості; величезна частина творчості – безперервне поповнення й відновлення свого інформаційного багажу; це рух у культурі й разом з культурою. Творчість передбачає самоосвіту творця, його постійні пізнавальні зусилля; працездатність творця і його перебування в гнучкій пізнавальній формі; без самоосвіти немає й власної творчості [5, с. 83]. Самоосвіта універсальна – вона є частиною будь-якої діяльності; навчаючи студентів самоосвіти, ми наближаємо їх до творчості.

Через діяльність, творчу самодіяльність формується особистість, що підтверджується психологічною теорією діяльності, закладеною С.Рубінштейном: “... суб’єкт у своїх діяннях, в актах своєї творчої самодіяльності не тільки виявляється й проявляється; але й у них твориться й визначається. Тому тим, що він робить, можна визначити те, що він є”. Працюючи над собою, особистість створює свою індивідуальність. “У творчості твориться й сам творець, є тільки один шлях – якщо є шлях для створення великої особистості: велика робота над великим творінням” [9, с. 92-95].

Особистісно-діяльнісний підхід дозволяє зрозуміти культуру як такий нормативно визнаний спосіб функціонування людського суспільства, організації в ньому життєдіяльності людських колективів і розвитку здатностей особистості, у якому суспільно

цінні відносини є ціннісно-орієнтаційною основою для персональної (особистої) діяльності. А освітні установи й сама особистість стають соціально-педагогічними феноменами – суб'єктами її продуктивного здійснення, що забезпечують свій внесок у культуру.

Не менш важливим є розгляд зв'язку культури й діяльності людини й різноманітних її продуктів: культура представляється або у вигляді сукупності (системи) певних видів діяльності та її результатів (М. Каган), або як спосіб діяльності, її технології (Е. Маркарян), або як діяльність взагалі, активна творча діяльність людини й, отже, розвиток її як суб'єкта діяльності (В. Межуєв). Але який би аспект у трактуванні культури не розглядався, загальним для всіх визначень є те, що сутність культури проявляється в діяльності. Загальновідомо, що саме діяльність перетворює задатки в здатності, діяльність дозволяє реалізувати здібності, втілюючи їх у продукти (цінності) культури.

Самоосвіта – діяльність із збагнення культури, прилучення до неї. У діалозі з культурою людина удосконалює свій інтелект, пам'ять, змінює всю структуру своєї особистості. Власне кажучи, мета самоосвіти й складається з цієї роботи із самотворення. Саме тут з'єднуються два завдання й дві діяльності. Без однієї з них неповна, а найчастіше й неможлива інша: без самоосвіти немає саморозвитку, а без саморозвитку – самоосвіти [10, с. 266].

Самоосвіта цінна не як вузьке “набирання” знань. Самоосвіта – це шлях розвитку як інтелекту, так і особистості в цілому. Самоосвіта – вільний рух особистості в культурі, неформальне спілкування з нею – це повне, багатобічне, природне самопочуття людини в ноосфері. Самоосвіта – це неформальне буття людини в знанні.

Самоосвіта як вид вільної духовної діяльності – самий вільний шлях до прискореного саморозвитку. Самоосвіту важливо розуміти як цілу систему спрямованого, розумного формування людиною різних сторін свого духовного Я [6].

Розширення проблемного поля досліджень педагогічних явищ і процесів, уведення в нього аспектів культури зумовило необхідність цілеспрямованого вивчення теоретико-методологічного потенціалу культурологічного підходу у вивченні педагогічних проблем.

Головні принципи культурологічного підходу були висунуті Дж. Брунером (цит. за: [2]) в книзі “Культура освіти”:

– перспективний принцип (процес формулювання знань);

- принцип обмеження (вихід за межі природних можливостей);
- принцип конструктивізму (засіб побудови реальності);
- принцип взаємодії (пізнання світу, культури через взаємодію);
- принцип інструменталізму (побудова навчальних програм);
- інституціональний принцип (взаємозв'язок з іншими соціальними інститутами);
- принцип ідентичності і самооцінювання (адекватне самооцінювання).

В їх основу покладена ідея про те, що культура формує людський розум, допомагаючи тим самим використати інтелектуальний потенціал індивіда. Всі принципи пояснюють, яким чином культура управляє освітою, що, на думку Дж. Брунера, є втіленням культурного способу життя.

Загальний механізм впливу культури на освіту полягає у взаємодії трьох компонентів єдиної системи: КУЛЬТУРА – ОСВІТА – ОСОБИСТІСТЬ. Ця система отримала назву культуротворчої моделі (Г. Гайсіна), в основу якої покладені наступні ідеї [3]:

- поширення в педагогічній практиці ідей особистісно-орієнтованої освіти, розробка нових метапринципів;
- звертання до нових цінностей освіти: саморозвиток, самореалізація, самоосвіта тощо;
- перенесення “центру уваги” на людину, на її здатність самостійно вибудовувати діяльність;
- подолання ставлення до знань, умінь і навичок як до цілей освіти, визнання їх засобами, що забезпечують досягнення головної освітньої мети – повноцінного розвитку особистості, слугують засвоєнню й трансляції освоєної культури;
- звернення до особистості фахівця, що усвідомлює не тільки певні технологічні завдання, але й соціальну значущість своєї професійної діяльності, її місце в культурі.

Таким чином, освіту і самоосвітню діяльність можна розуміти як процес оволодіння культурою, спрямовану на зміну-розвиток, цілісне перетворення людини, а освіченість – на вільне орієнтування у світі культурних цінностей.

Особистість вступає у взаємодію з культурою в трьох відносинах:

- засвоює культуру, будучи об'єктом культурного впливу;
- функціонує в культурному середовищі як носій і виразник культурних цінностей;
- створює культуру, будучи суб'єктом культурної творчості.

Новий підхід до вирішення завдань вищої освіти характеризується появою поняття “сприяння появи освіченої людини”, що припускає поєднання цілісної професійної підготовки й міського уявлення про світ з високим рівнем індивідуальної культури.

Не випадково вже на початку процесу реформування системи вищої освіти серед основних протиріч називалося “протиріччя між сформованою технологією навчання, орієнтованою переважно на засвоєння знань, а не на розвиток самостійності, проблемного мислення, творчої активності, і потребою суспільства й людини в розвитку її інтелекту й особистості” [4, с. 8].

У сучасних умовах конкурентоспроможність людини прямо пов’язана з її готовністю до постійного поповнення й відновлення своїх знань. Сьогодні від майбутнього фахівця вимагається постійна готовність до перепідготовки у швидко мінливих орієнтирах професійної діяльності. Все це безпосередньо пов’язане із самоосвітою особистості. До освіченості людини висуваються вимоги:

- здатність майбутнього фахівця в умовах розвитку науки й соціальної практики, що змінюється, до переоцінки накопиченого досвіду;
- уміння здобувати нові знання;
- здатність продовжити навчання.

Таким чином, існує потреба суспільства у фахівцях, готових до самоосвіти.

Виходячи із цього, суб’єктно-діяльнісний, особистісний і культурологічний підходи в їх єдності можуть бути застосовні й до розуміння процесу культури самоосвітньої діяльності у системі мистецько-художньої освіти.

У зв’язку з цим актуальною є ідея освіти в системі “клубу”. Таке поняття “клубу”, уведені Г. Щедровецьким, припускає вільне самовизначення його учасників, унікальність їх життєвих траєкторій, рефлексивне відношення до існуючих способів життя й діяльності, перехід від рольового, часткового існування до особистісного (цит. за [1, с. 116]).

У цілому ж самоосвітня діяльність студентів повинна бути спрямована на особистісно- професійний розвиток майбутнього фахівця:

- як суб’єкта культури (загальна культура, духовність, моральна вихованість, інтелігентність);

- як суб'єкта життя (розвиток суб'єктних – індивідуальних властивостей: життєвотворчості, самостійності, адаптивності);
- як суб'єкта професійної діяльності (професійна компетентність, відповідальність, творче відношення до справи).

Формування культури самоосвітньої діяльності у навчальному закладі не може забезпечуватися тільки знаннями, уміннями й навичками. Головне – не стільки їх кількість, скільки якість і вміння (готовність, потреба) їх здобувати й творчо застосовувати в різних ситуаціях, створення нового знання – інтелектуального продукту, який так високо оцінюється в сучасному суспільстві.

Б. Райський висунув деякі гіпотези, які можуть допомогти усвідомити сутність і закономірності прагнення до самоосвіти:

1. Прагнення до самоосвіти перебуває у зв'язку з рівнем морального й фізичного розвитку, освіченості й виробничої кваліфікації людини й розвивається в міру розширення й поглиблення взаємозв'язку особистості з навколишнім середовищем і підвищенням суспільної активності людини.
2. Прагнення до самоосвіти збільшується в міру задоволення пізнавальних потреб і інтересів засобами самоосвітньої діяльності.
3. Прагнення до самоосвіти спирається на наявність у людини самоосвітніх умінь і у свою чергу стимулює їх удосконалення.
4. Прагнення до самоосвіти прямо залежить від умов пізнавальної діяльності людини. Виникнення непереборних труднощів у задоволенні пізнавальних потреб і інтересів, а також недоведення до кінця розпочатої самоосвітньої діяльності спричинює згасання прагнення до самоосвіти.

Важливими для сучасної освітньої практики можуть бути думки Б.Райського про те, що людина, спустошена у своїй життєвій позиції, не може мати досить діючі мотиви, що спонукають її до самоосвітньої діяльності. З появою таких внутрішніх спонукань може змінюватися моральний стан людини [11, с. 10-15].

Провідними критеріями становлення культури самоосвітньої діяльності є: персональна (особиста) організаційна культура (проявляється в ряді особистих якостей самоорганізації і

самореалізації у власній діяльності); функціонально-виконавська культура (складається як готовність особистості в процесі функціонального виконання діяльності); соціально-комунікативна культура особистості (проявляється в спілкуванні); культура саморегуляції поведінки (проявляється в емоційно-вольовій сфері).

Культура самоосвітньої діяльності – необхідна, постійна складова життя культурної, освіченої людини, особистісна характеристика, що супроводжує її завжди. У сучасній культурній ситуації володіння культурою самоосвітньої діяльності може визначати соціокультурну незалежність і самостійність особистості.

Культура самоосвітньої діяльності досягне високого рівня за умов осмислення мотивації навчальної діяльності, стійкого пізнавального інтересу до оволодіння розумовими операціями, високими можливостями самостійної роботи з текстами різних видів і ступенів складності. Стан культури самоосвітньої діяльності покращиться, якщо організувати спеціальне навчання, що містить педагогічні технології.

Подальшого дослідження вимагають питання, пов'язані з структуруванням культури самоосвітньої діяльності й розробкою, втіленням в педагогічну практику закладів художньо-мистецького спрямування педагогічних технологій, які допоможуть не тільки в професійній підготовці, але й у подальшому життєвому становленні, самотворенні фахівця галузі культури.

Література:

1. Арановская И. Подготовка специалиста как социокультурная проблема / И. Арановская // Высшее образование в России. – 2002. – №4. – С. 116.
2. Воробьев Н.Е. Джером Брунер о взаимосвязи культуры и образования / Н.Е. Воробьев, И.С. Бессарабова // Педагогика. – 2004. – №9. – С. 85.
3. Гайсина Г.И. Образование как социокультурный феномен / Г.И. Гайсина. – М. ; Уфа : МПГУ, БГПУ, 2000. – 148 с.
4. Коссов Б.Б. Концепция высшего образования // Б.Б. Коссов., О.Л. Сергеев., Ю.Г. Татур. Концептуальные вопросы развития высшего образования. – М., 1991. – С. 8-17.

5. Краткий философский словарь / [ред. М. Розенталь, П. Юдин]. – 4-е изд., доп. и испр. – М. : Педагогика-пресс. – 1992. – С. 83.
6. Миронюк Е. В. Самообразование как путь культурного самосовершенствования личности / Е.В.Миронюк // Україна: шляхи культурного розвитку та формування духовної цілісності : матеріали першої міжнар. наук. конф. (Чернігів, 18-19 трав. 2006 р.). – Чернігів, 2006. – С. 177-184.
7. Педагогический словарь. – М. : АПН, 1960. – Т. 1. – С. 589.
8. Российское образование. Федеральный портал. Глоссарий. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.edu.ru/index.php?page_id=50&op=word&wid=834
9. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики / С.Л. Рубинштейн // Вопросы философии. – 1989. – №4. – С. 92-95.
10. Словарь по этике / [ред. И. Кон]. – 3-е изд. – М. : Политиздат, 1975. – С. 266.
11. Сухорукова Л.М. Научно-педагогическое наследие Райского Бориса Федоровича. О некоторых закономерностях процесса самообразования. Формирование у учащихся стремления к самообразованию / Л.М. Сухорукова. – Волгоград, 1976. – С. 10-15.

The work deals with the determination of concept "culture", which contacts with human activity, namely by self-educational activity. The special attention is given to the search of directions of forming of self-educational activity's culture.

Key words: culture, self-education, self-educational activity, culture of informative activity, culture of brainwork.

Рассмотрены разнообразные подходы к определению понятия "культура" в контексте деятельностного подхода, а именно самообразовательной деятельности. Особое внимание отведено поиску направлений формирования культуры самообразовательной деятельности.

Ключевые слова: культура, самообразование, самообразовательная деятельность, культура познавательной деятельности, формирование культуры самообразовательной деятельности.

УДК 372.461

О.М. Дуброва, м. Київ

КУЛЬТУРА СПІЛКУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ: СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ

У статті розглядається сутність культури спілкування, розкрито її взаємозв'язок з такими особистісними утвореннями, як культура поведінки, етикет, мовленнєва культура, окреслено основні моральні якості, що є її невід'ємними атрибутами.

Ключові слова: етикет, культура поведінки, культура спілкування, мовленнєва культура, моральні якості.

Нова філософія виховання, провідні положення якої набули відображення в Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Національні програми виховання дітей та учнівської молоді, утверджує погляд на людину як на найвищу цінність суспільства, суб'єкта історичного розвитку. Це зумовлює необхідність посилення уваги до навчання зростаючої особистості бачити за всім і в усьому людину: її працю, соціальні зв'язки, почуття, цінність своєї індивідуальності як автономного, неповторного мікросвіту. Разом з тим усе більшої очевидності набуває думка про те, що існуюча соціальна реальність, загострення економічних і політичних суперечностей, перехід до ринку принципово змінили механізм людських взаємин і спілкування, пріоритети життєвих цінностей, призвели до загального погіршення міжособистісних стосунків.

З огляду на це, одним з пріоритетів сучасного виховання є підвищення культури спілкування особистості, адже її формування і розвиток, реалізація якостей і цінностей відбувається саме через спілкування як вроджену потребу людини.

Здатність до спілкування – найважливіша людська властивість, що зумовлюється тією роллю, яке спілкування відіграє як у життєдіяльності соціуму загалом та в житті окремої людини зокрема. Ґрунтуючись на нагромадженому дослідниками матеріалі та його теоретичному узагальненні, можна вести мову про фундаментальне значення процесів спілкування для всього розвитку людської цивілізації і культури, а також для кожної особистості [6, с.310]. Через спілкування людина встановлює відносини з іншими людьми, пізнає світ.

Водночас дослідники (О. Даниленко, А. Коджаспаров, Г. Коджаспарова, О. Кульчицька, В. Малахов, І. Мачуська та ін.) відзначають, що не кожне спілкування є конструктивним. Конструктивність досягається за умов сформованості у людини культури спілкування.

Ці питання набули всебічного висвітлення у філософській, психологічній, педагогічній літературі. Однак серед науковців не існує однозначної думки щодо сутності цього особистісного утворення.

З одного боку, культура спілкування є відображенням глибинних процесів розвитку суспільства, а з другого, показником духовного розвитку самої людини. Тобто спілкування перебуває під впливом двох основних факторів об'єктивної ситуації, в якій відбувається життєдіяльність індивіда, та культурної традиції, яку він наслідує в процесі свого соціального становлення. Однак, це не означає пасивність, зумовленість культури спілкування впливом середовища. Вона постає як активний чинник, що позначається на реальних суспільних процесах, продукуючи специфічні способи поведінки і перебіг спілкування між людьми [2, с. 11]. За такого підходу культура спілкування є невід'ємною складовою культури поведінки, яка, своєю чергою, не може існувати без неї.

На тісному поєднанні культури поведінки і культури спілкування наголошує Ф. Хміль. На його переконання, таке поєднання виявляється в тому, що вступаючи у спілкування, людина має дотримуватися певних моральних норм і правил, що є прийнятими в даному суспільстві й поцінуються ним. З огляду на рівень їх дотримання можна одержати уявлення про те, наскільки глибоко й органічно людина засвоїла культурні надбання людства [12, с. 39].

Г. Коджаспірова та А. Коджаспіров розглядають культуру спілкування як систему знань, умінь і навичок адекватної поведінки в різноманітних мовленнєвих ситуаціях. У цьому випадку, на відміну від підходу О. Даниленко, яка вбачає в культурі спілкування складову ширшого інтегративного утворення індивіда – культури поведінки, або поглядів Ф. Хміля (рівнозначність культури поведінки і культури спілкування), у концепції цих дослідників саме культура спілкування постає основним утворенням, однією із складових якого визнано

культуру поведінки. Завдяки останній людина, вступаючи у міжособистісні відносини, здатна дотримуватися основних вимог і правил людського співіснування, знаходити правильний тон у розвитку таких відносин [3, с. 69].

Як характеристику контактів між людьми, індивідуальної форми їх взаємодії, за якої відбувається обмін думками, ідеями, досвідом, почуттями, розглядає культуру спілкування І. Мачуська. У цьому контексті культура спілкування постає як консолідуєчий початок, регулятор поведінки особистості, “гарант шанобливого ставлення й взаємоповаги, один з механізмів гармонізації особистих і громадських інтересів” [7, с. 98].

Аналогічні погляди зустрічаємо у праці М. Ночевника, який розуміє під культурою спілкування вміння людини передавати свої думки, почуття, емоції іншим людям, підтримувати бесіду, проявляти розуміння й доброзичливість, співчуття та увагу. Ефективний прояв таких умінь передбачає наявність у людини високого рівня культури поведінки, яка забезпечує дотримання правил етикету, надає людині змогу “почуватися впевнено і вільно, відчувати інтерес і задоволення від процесу спілкування” [8, с. 100].

Г. Лаврентьева тлумачить культуру спілкування як “виконання дитиною норм і правил спілкування з дорослими та однолітками, в основу яких покладається повага і доброзичливість”, прояв умінь “не лише поводитися відповідно до цих норм, а й утримуватися від недоречних у даній ситуації дій, слів, жестів, помічати стан інших людей” [5, с. 3-4].

Оснovoю культури спілкування становить гуманне ставлення людини до людини. Звідси її нормами вважаються ввічливість, дотримання умовних та загальноприйнятих способів прояву доброго ставлення один до одного, форми привітань, подяки, вибачення, правила поведінки в суспільстві [9, с. 487]. Невід’ємним атрибутом культури спілкування є тактовність, вміння зрозуміти почуття і настрої оточуючих людей, поставити себе на їх місце, уявити можливі наслідки для них своїх вчинків. Саме в процесі спілкування з дорослими “дитина набуває навичок мовлення і мислення, предметних дій, оволодіває основами людського досвіду в різних сферах життя, пізнає і засвоює правила взаємовідносин, якості, притаманні людям, їхні прагнення та ідеали, втілюючи поступово моральні основи життєвого досвіду у власній діяльності” [9, с. 320].

Отже, спілкування підпорядковується не лише логіці проблеми, яка обговорюється. На нього також впливають різноманітні правила, які залежать від етнічних особливостей, ситуації, в якій взаємодіють співрозмовники, а також їх віку, статі, професійної належності. Ці аспекти спілкування регулюються як формальними правилами, так і неписаними нормами, тобто етикетом [12, с. 40].

Правомірність поєднання культури спілкування та етикету відстоює В.Шеломенцев. На його переконання, посилення в останні десятиріччя інтересу суспільства до проблем етикету та культури спілкування зумовлено самим життям, коли “замало бути просто освіченим, треба бути інтелігентним”. А це означає “бути людиною, котра засвоїла культуру зовнішню і внутрішню” [14, с. 7]. Акумулюючи досвід попередніх поколінь, етикет і культура спілкування покликані допомогти сучасним і майбутнім генераціям діяти раціонально, зважено й красиво, щоб полегшити їй спростити спілкування людей [14, с. 19].

Етикет – найважливіший структурний чинник існування людини в суспільстві і невід’ємна складова загальної культури, що втілюється у сформованому й підтримуваному суспільством порядку спілкування, узвичаєних ритуалах, традиціях і манерах поведінки [14, с. 6]. Іншими словами, етикет – “це сукупність правил поведінки, що стосується зовнішнього вияву людських відносин” [14, с. 21].

Як феномен духовної культури, етикет вимагає від людини знань про світ, здатності самостійно мислити, розрізняти добро і зло, вміти переживати, співпереживати, співчувати, тобто “бути напоготові щомиті поводитися згідно з гуманістичними принципами моралі й моральності” [14, с. 11]. Етикет охоплює певні правила і принципи поведінки та стосунків між людьми, які регламентуються суспільством, але не є законодавчо закріпленими [8, с. 99].

До важливих складових культури спілкування належать культура мови і культура мовлення.

Людина живе не лише в об’єктивному світі, а й перебуває під дією певної мови, усталеної у даному суспільстві. Тому було б помилкою вважати, що людина пристосовується до дійсності без участі мови. “Насправді ж “реальний світ” більшою мірою будується нею несвідомо, на основі мовних норм даної

групи. Ми бачимо, чуємо і сприймаємо дійсність так, а не інакше насамперед тому, що мовні норми нашого суспільства зумовлюють певний вибір інтерпретації” [1, с. 145].

Мова завжди співвідноситься з людиною, тобто є засобом передачі думок, ідей, почуттів і для відправника, і для одержувача інформації. Особа, яка говорить або пише, обирає, розміщує, комбінує і трансформує слова та інші мовні одиниці, виходячи із сутності предмета спілкування та ситуації, в якій воно відбувається. Мова виражає і передає не лише думки, а й почуття, волю, стани свідомості, естетичні потенції особистості, умови спілкування [12, с. 36]. Але роль слова для того, хто говорить, і для того, хто слухає, не є однаковою. Слово саме по собі не містить думку, а є лише її “відбитком”, який за певних умов “спонукає у того, хто слухає, процес створення думки, аналогічний тому, який перед цим мав місце у того, хто говорить”. Тому “говорити – означає не передавати свої думки іншому, а лише збуджувати в іншого його особисті думки”. А для цього слід володіти вмінням говорити, що передбачає не лише здібність точно формулювати свої думки та висловлювати їх доступною для співрозмовника мовою, а й уміння орієнтуватися у процесі спілкування на співрозмовника. Адже орієнтація на самого себе не дає змоги донести свою думку до іншого [10, с. 48], а, отже, не забезпечує повноцінного спілкування.

І якщо культура мови передбачає дотримання усталених норм вимови, слова та формовираження і побудови фраз [11, с. 124], то покладений в її основу мовний етикет охоплює сукупність мовних засобів, що регулюють поведінку людини в процесі спілкування [14, с. 12].

Мовний етикет – це складна система знаків, які свідчать про ставлення індивіда до іншої людини – співрозмовника, оцінку його і водночас самого себе, власної позиції стосовно іншого [14, с. 224]. Найпростіші, нескінченно повторювані комунікативні форми засвоюються з дитинства у процесі виховання, створюючи життєво важливу частину людських відносин, формуючи культуру мовлення, що передбачає володіння учасниками спілкування нормами усного і писемного літературного мовлення, вміннями використовувати зображувальні засоби мовного коду в різних умовах і сферах спілкування відповідно до мети і змісту комунікації. Виявляється

культура мовлення і в умінні говорити, і писати таким чином, щоб “реципієнт правильно сприйняв інформацію і здійснив дії, яких очікує від нього автор висловлювання чи тексту” [12, с. 36].

На думку О. Кульчицької, культура мовлення, так само, як і культура спілкування, є складовою культури поведінки і передбачає наявність умінь грамотно і красиво говорити, висловлювати свої думки [4, с. 6].

А. Коджаспіров та Г. Коджаспірова під культурою мовлення розуміють ступінь досконалості усного та писемного мовлення, який характеризується дотриманням його нормативності, виразності, лексичним багатством, манерою ввічливого звертання до співрозмовника та вмінням з повагою відповідати йому [3, с. 69].

Окреслюючи сутність культури спілкування, науковці визначають якості і здібності, які входять до цього особистісного утворення.

Згідно з поглядами В.Шеломенцева, з-поміж таких якостей першість належить сумлінності, доброті, вихованості, ввічливості і привітності [14, с. 7]. Наголошуючи на вихованості і ввічливості, дослідник розводить ці поняття. Відмінність між просто чемною, привітною людиною і людиною вихованою, пише він, “полягає у глибині та швидкості поведінкових реакцій, у відтінках, у речах, що начебто не стосуються справи, однак є конче важливими у царині людських взаємин” [14, с. 8]. Про дійсну культуру спілкування можна вести мову лише тоді, коли “з’являється вихованість, норми і правила етикету, зовнішньої культури, чемної і привітної поведінки переходять у внутрішню, втілюються у звичках, вчинках, рисах характеру, тактовності кожного з нас” [14, с. 9]. Тактовність є визначальною рисою вихованої людини; вона виявляється у почутті міри у взаєминах між людьми, моральній інтуїції, що підказує людині правильний вибір, обережній, делікатній лінії поведінки щодо середовища.

Існує думка, що продуктивність розмови, належний рівень прояву культури спілкування перебувають у прямій залежності від володіння людиною такими якостями, як гнучкість поведінки, стриманість і тактовність [12, с. 50].

В.Малахов наголошує на тісному взаємозв’язку культури спілкування і моральності індивіда. На його думку, принципове значення для культури спілкування мають загальні норми

моралі, етичні цінності, провідні засади моральної культури – усвідомлено вироблений на основі гуманістичних традицій і такий, що постійно вдосконалюється особистістю індивідуальний досвід морально ціннісного ставлення до світу, людини, до самої себе. Щоб ефективно спілкуватися, стверджує філософ, люди насамперед повинні вміти співіснувати, миритися з неминучими розбіжностями у поглядах, ціннісних орієнтаціях, способах життя, тобто “терпіти” один одного, хоча б як важко це не було в тих чи інших ситуаціях, “терпіти, витримувати Іншого – такого, яким ... він є, визнавати за ним право жити, мислити й чинити по-своєму” [6, с. 329-330].

Іншими якістьми, що ними має володіти людина, котрій притаманна культура спілкування, В. Малахов називає повагу і співчуття [6, с. 329-330].

Повага – це таке ставлення до людини, яке реалізує на практиці (в певних діях, поведінкових актах, формах суб’єктивного ставлення) визнання людської гідності. Повага сприяє “утвердженню ціннісного статусу Іншого, віддання належного йому як суб’єктові й репрезентантові смислових і творчих потенцій людяності” [6, с. 333]. У вузькому етичному значенні цей термін передбачає активність особистості, спрямовану на реалізацію нею потенціалу власної людяності.

Повага як реалізація принципу гідності в практиці людського спілкування передбачає добротворення, справедливість, врахування вільного самовизначення й обраного напрямку самореалізації особи; разом з тим вона базується на толерантності, рівності прав і свобод, орієнтує на довіру й уважне ставлення до людей, вимагає чуйності, доброзичливості, ввічливості [6, с. 334-335].

Окреслюючи значущість поваги для культури спілкування, В.Малахов водночас наголошує на необхідності доповнення цієї якості іншою – співчуттям. Спілкування, пише він, передбачає, що ми не “просто поцінуємо нашого партнера, поважаємо його гідність, а й активно прагнемо мати з ним справу, що неможливо без вникання в його турботи і проблеми, без духовно-чуттєвої підстановки себе до його власної суб’єктивності або, іншими словами, без уміння співчувати. Співчуття – здатність реагувати на зміни у внутрішньому стані близької істоти, “заражатися” їй, умовно кажучи, самопочуттям [6, с. 336].

На важливості поваги для культури спілкування акцентує О. Кульчицька, відзначаючи, що справжня повага – це передовсім дієве, активне бажання зробити людині добро, допомогти їй; це “справедливе ставлення до людей і визнання рівності їхніх прав, і довіра до людини, й уважне ставлення до її переконань, інтересів, бажань. Повага виявляється у ввічливості і люб’язності, уважності та делікатності” [4, с. 28–29].

На думку Л. Черевко, стрижнем, основою дійсної культури спілкування є гуманне ставлення до людини, що виявляється завдяки таким якостям, як відвертість, довіра, дружелюбність, ввічливість і тактовність. Остання визначається як уміння “зрозуміти почуття і настрої оточуючих, поставити себе на їхнє місце, уявити, яку емоційну реакцію викликають в інших наші вчинки і слова” [13, с. 68].

М. Ночевник провідними якостями, необхідними для культури спілкування, вважає співпереживання (як реакція на емоційний стан інших людей, своєрідне вираження ставлення до оточуючих, виявлення співчуття), вміння володіти своїми емоціями, знання етичних норм та реалізація їх у власній поведінці, товарицькість. “Поведінка товарицької людини, яка наділена культурою спілкування, відрізняється тактом і почуттям міри, вмінням ураховувати настрої та почуття інших людей. Її характеризують привітність та співучасть”. Головною ознакою товарицькості є “інтерес як вираження інтелектуальних та культурних потреб” [8, с. 97–98].

Таким чином, культура спілкування – складне поняття, що не має однозначного визначення. Більшість дослідників, які звертаються до вивчення цього питання, пов’язують це особистісне утворення з культурою поведінки, мовленнєвою культурою, мовним етикетом.

Література:

1. Асмолов А.Г. Психология личности: [учеб.] / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
2. Даниленко О.И. Культура общения и ее воспитание: [учеб. пособ.] / О.И.Даниленко. – Л.: ЛГИК, 1989. – 102 с.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: [Для студ. высш. и средних пед. учеб. заведений] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2000. – 176 с.

4. Кульчицкая Е.И. Родителям о воспитании культуры детей / Е.И. Кульчицкая. – К.: Рад школа, 1980. – 126 с.
5. Лаврентьева Г.П. Культура общения дошкольников / Г.П.Лаврентьева. – К.: Рад.шк., 1988. – 128 с.
6. Малахов В.А. Этика спілкування: [навч посіб. для студ. вищ. навч. закладів; ред. Т. Янтоль] / В.А. Малахов. – К.: Либідь, 2006. – 397 с.
7. Мачуська І.М. Формування культури спілкування суб'єктів навчально-виховного процесу / Ірина Миколаївна Мачуська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С.97 – С. 104.
8. Ночевник Н.Н. Человеческое общение / Н.Н. Ночевник. – М.: Политиздат, 1988. – 127 с.
9. Российская педагогическая энциклопедия: В 2т / [гл. ред. В.В. Давыдов]. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. – Т.2. – 672 с.
10. Социальная психология и этика делового общения: [Учеб. пособ. для вузов] / [В.Ю. Дорошенко, Л.И. Зотова, Н.А. Нартов и др.; под общ. ред. проф. В.Н. Лавриненко]. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1995. – 160 с.
11. Соціолого-педагогічний словник / [за ред. В.В. Радула]. – К.: “ЕксОб”, 2004. – 304 с.
12. Хміль Ф.І. Ділове спілкування: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів]. – К.: Академвидав, 2004. – 280 с.
13. Черевко Л. Культура спілкування / Л.Черевко // Позакласний час. – 2006. – № 13 –16. – С.68–73.
14. Шеломенцев В.М. Этикет і сучасна культура спілкування / В.М. Шеломенцев. – К.: Лібра, 2003. – 416 с.

In the article the essence of culture of intercourse is examined, its intercommunication with such personalities components, as a culture of conduct, etiquette, spelling culture is exposed, basic moral qualities which are its inalienable attributes outlined.

Key words: *etiquette, culture of conduct, culture of intercourse, spelling culture, moral qualities.*

В статье рассматривается сущность культуры общения, раскрывается ее взаимосвязь с такими личностными образованиями, как культура поведения, этикет, языковая культура, определены основные моральные качества, которые являются ее неотъемлемыми атрибутами.

Ключевые слова: *этикет, культура поведения, культура общения, языковая культура, моральные качества.*

УДК 372.212

О.В. Кравченко, м. Київ

ПРОБЛЕМА ДОСЛІДЖЕННЯ ДОВІРИ: МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД

Представлено порівняльний аналіз теоретичних положень щодо дослідження проблеми довіри.

Ключові слова: довіра, недовіра, довірче ставлення, довірчі стосунки.

Проблема вивчення довіри є актуальною як для наукового знання, так і для практики виховної роботи. Стан аномії, характерний для сучасного суспільства, створює атмосферу нестабільності та песимізму. Особливо чутливим до цих несприятливих тенденцій є підлітковий вік. Тому виникає потреба дослідження психолого-педагогічних механізмів та умов гармонізації відносин підлітка зі світом та самим собою. Одним з таких механізмів є довіра як головна умова суб'єктного переживання психологічного комфорту людини в соціумі. Відповідно існує проблема пошуку та визначення вікових та індивідуальних особливостей виховання, спрямована на формування довірчої взаємодії дитини зі світом, визначення балансу оптимальних рівнів довіри та недовіри.

На сьогодні не існує єдиного визначення феномена довіри, тому на основі різноманітних теоретичних доробок (філософських, соціологічних, психологічних та педагогічних) спробуємо дати характеристику цього явища, тим самим наблизившись до теоретичного розуміння та пошуків власних підходів до організації та проведення емпіричного дослідження.

Стан вивчення проблеми довіри у вітчизняних та зарубіжних наукових дослідженнях суттєво різниться. Різні підходи до розуміння сутності довіри залежать від філософських засад дослідження, наукових напрямів, шкіл, соціальних позицій авторів, тощо. Найбільш детальний аналіз стану дослідження в сфері феномена довіри представлений вченими в наукових публікаціях останніх років [1-5; 7-8; 10, 11]. Досліджуваний феномен розглядається як настановлення, стан, почуття, очікування, ставлення, процес соціального обміну, особистісна та групова якість, тощо.

У ряді робіт можна зустріти ототожнення предмета нашого дослідження з соціальною ситуацією та соціальною проблемою. Частіше за все феномен довіри аналізується як когнітивний процес. У цьому контексті довіра є усвідомлення суб'єктом власних ризиків, що виникають внаслідок невизначеності поведінки людей. У межах теорії соціальних виборів Р. Левицькі, Д. Мак-Алістер та Р. Біс визначають дві моделі довіри [15]. Одна з них базується на раціональному виборі та розрахунку користі, а друга на соціальній та психологічній доцільності.

Теорії суспільного та соціального обміну розглядають довіру як результат кооперації сторін, що базується на очікуванні рівного обміну (Н. Такаші, Г. Петерсон) та як загальний обмін (А. Селігмен, Ф. Фукуяма [8; 11] та ін). У Е. Еріксона довіра – це базове соціальне настановлення особистості. Цю позицію підтримують В. Зінченко, Р. Левицькі, Д. Мак-Алістер та Р. Біс, Т. Скрипкіна та ін. В сучасній пострадянській психології Т. Скрипкіна вперше виокремила феномен довіри в якості самостійного предмету дослідження [6]. Довіру визначено як механізм, спрямований на об'єднання людини, з одного боку, з своїми внутрішніми цінностями, потребами, інтересами та бажаннями, тобто з власною суб'єктивністю, а з другого – з тією частиною світу, з якою вона збирається взаємодіяти.

Довіра класифікується як соціально-психологічне явище, психологічним механізмом якого є соціальне настановлення, що формується завдяки одночасній спрямованості психіки людини в світ і в саму себе. Довіра існує в особистому просторі та функціонує, виявляє себе в просторі взаємодії між індивідами, там де вона здійснює функцію зв'язку людини зі світом.

Останнім часом дослідження, присвячені вивченню цього феномена, переходять на якісно новий рівень аналізу, що характеризується єдністю інтерсуб'єктивного (довірче ставлення до інших) та інтрасуб'єктивного (міра довіри до себе). Виявлення взаємозв'язку та взаємних переходів інтрасуб'єктивного та інтерсуб'єктивного сприятиме становленню особистості як самостійного суверенного суб'єкта активності.

Ряд сучасних дослідників розуміють довіру як багатомірне психологічне явище, в якому окрім когнітивного, емоційний та мотиваційний компоненти мають не менш суттєве значення (Р. Крамер, Д. Левіс, А. Вейнгерт, Д. Макалістер та ін.).

“Необхідно не тільки усвідомлювати довіру, але й відчувати її” вважають Г. Файн та Л. Холфілд [14, с. 25]. Соціологи Г.Зіммель та А.Гідденс близькі до соціально-психологічного розуміння довіри як психологічних відносин, до яких входять когнітивний, емоційний та конативний компоненти [4].

Філософське розуміння сутності довіри сфокусоване на етичній стороні проблеми. Так Б.А.Рутковський визначає довіру як “моральне поняття, що виявляє таке ставлення однієї особистості до іншої, котре виходить з переконаності у її добропорядності, вірності, відповідальності, добросердечності та правдивості”) [9, с. 14].Схожу позицію займає і Я.Янчев. Довіра, що містить моральні почуття та переконання, постає як духовний регулятор людських відносин.

Довіра як фактор авторитету особистості та індикатор *справжнього* авторитету [9] – ще один цікавий та змістовний аспект дослідження. В цьому контексті варто звернути увагу і на дослідження, у яких виникнення довіри та недовіри обумовлене єдністю або відмінністю ціннісних орієнтацій. Дослідники схильні до думки, що описаний феномен має ціннісно-сміслову підґрунтя.

Особливе місце в розумінні досліджуваного феномена займають роботи, присвячені співвідношенню довіри та недовіри, причинам їх виникнення та співіснування (фундаментальне дослідження А.Б.Купрейченко містить як теоретичний аналіз цього ракурсу проблеми, так і цікавий емпіричний матеріал) [5]. Розуміння сутності довіри та недовіри автор пов’язує з проблемою їх місця в системі понять, та пропонує звернути пильну увагу на співвідношення з такими феноменами, як: віра, довірливість (особистісна якість), довірчість (характеристика відносин та спілкування), впевненість, розраунок тощо. Заслуговує на увагу один з параграфів, де представлено змістовний та глибокий аналіз різних видів, типів та форм довіри та недовіри. Дефініція досліджуваного поняття, за Купрейченко, – “...психологічне ставлення, що включає інтерес та повагу до об’єкта або партнера; уявлення про потреби, які можуть бути задоволені в результаті взаємодії з ним; емоції від передчуття їх задоволення та позитивні емоційні оцінки партнера; розслабленість та безумовну готовність виявляти стосовно до нього добру волю, а також здійснювати певні дії, що сприяють успішній взаємодії” [5, с. 99].

Закономірним ми вважаємо звернення дослідників до розгляду питання наслідків та ефектів довіри. Сучасна тенденція розуміння наслідків довіри зафіксує неоднозначність впливу цих феноменів на успішність взаємодії. В цьому контексті варто виокремити роботи (Р. Крамера, Р. Левицькі, Д. Макалістера та Р. Біса), де позитивно оцінені поміркована недовіра, а негативно – занадто висока довіра. Для цих та ряду інших дослідників характерним є звернення до проблеми амбівалентності довіри та недовіри.

Предметом дослідження В. Дорофєєва, Н. Гульчевської А. Кокуєва, Т. Скрипкиної, А. Чернової та інших є формування довірчих відносин у дитячих колективах. Т. Скрипкина досліджувала особливості психічного розвитку дошкільників з деривацією довіри. А. Чернова – особливості дорослішання підлітків, що виховуються у різних соціальних умовах. У цій роботі довірчі відносини підлітка з оточуючими дорослими розглядаються як системоформуючий фактор та один з важливих механізмів дорослішання [10]. Актуальними нам представляються і сукупність методик, запропонованих автором для вивчення довірчих відносин підлітка:

– методики визначення міри довіри до себе (методика “Оцінка довіри до себе” та “Самоаналіз рівня виявлення довіри до себе” Т. Скрипкиної; вимірювання рівня міжособистісної довіри (методика Johnson – George & Swap (1982) “Specific Interpersonal Trust Scale” адаптована до умов вітчизняної вибірки О.В.Голуб); проективна психометрична методика рівня прояву взаємної довіри у групі (Т. Скрипкиної);

– методики, спрямовані на вивчення індивідуально-психологічних особливостей: 16-факторний особистісний опитувальник для підлітків Р.Кеттела; тест-опитувальник рівня суб’єктивного контролю; методика визначення індивідуальних допінг-стратегій Є. Хайма; опитувальник “Самоактуалізація особистості” Е.Шострома, який адаптовано до вітчизняної вибірки групою московських психологів – Л. Гозманом, Ю. Альшиною та ін.

Чернова визначає специфічні рівні вираження довіри до себе та до інших, що дає змогу побудувати типологію дорослішання підлітків та виділити емпіричні типи дорослішання: відчужений, захисний, конформний, самодостатній, суперечливий.

Дослідниця будує теоретичну модель дорослішання, в якій системоформуючим фактором є співвідношення рівня вираження довіри до себе та довіри до інших.

Онтологічно довіра до себе виступає, як усвідомлення людиною своїх можливостей у даній конкретній ситуації та того, що їх обмежує.

Довіра базується на узагальненому внутрішньому *досвіді*, що представлений особистісними ціннісно-смысловими утвореннями, які є бар'єрами, що обмежують свободу, а відповідно і довіру людини до себе. Проте, з іншого боку, саме ціннісно-смысловий простір особистості скеровує особистісне зростання, тобто життєствердний потенціал особистості. Довіра до себе означає досконале володіння собою, своєю сутністю, здатність діяти самостійно, зберігаючи адекватну критичну позицію по відношенню до самого себе.

Представники біхевіоризму (А. Елліс, Р. Райдер) в спеціальних дослідженнях прийшли до висновку про існування віри в самоефективність, тобто явища, пов'язаного з впевненістю та соціальною компетентністю.

Довіра до себе в рамках гуманістичного напрямку (А. Маслоу, К. Роджерс) вивчалась в контексті процесу саморозкриття. Психічно здорова особистість володіє здатністю саморозкриття, вмінням довіряти хоча б одній близькій людині.

В теорії особистості К. Роджерса під довірою до себе розуміють довіру до власного життєвого досвіду. Цей феномен базується на почутті автентичності, пов'язаний з розширенням можливостей особистості та спрямований на успішний саморозвиток.

У теорії розвитку особистості Е.Еріксона окрім важливих для нас висновків та положень щодо базисної довіри, звернімося до проблем підліткового віку та довіри. Еріксон стверджує, що *его* підлітка переживає внутрішній конфлікт та надзвичайно чуттєво до впливу суспільства: "... якщо рання стадія заповіла "кризі ідентичності" потребу у довірі до себе та до інших, то підліток особливо пристрасно шукає тих людей та ідеї, яким він міг би довіритися. Ці люди мають показати, що вони заслуговують на довіру, бо підліток боїться бути обманути..." [13, с. 37]. Це означає, що юним потрібна впевненість в тому, що його внутрішня цілісність буде прийнята

значущими для нього людьми. Сприйняття себе підлітками має здобувати підтвердження досвідом міжособистісного спілкування.

Таким чином, довіра значущих інших людей виступає умовою успішної соціалізації особистості: "... варто підлітку відчувати, що оточення намагається відсторонити його від всіх форм вираження, які дозволяють йому розвивати та інтегрувати свій наступний життєвий крок, він почне противитися цьому..." [13, с. 53].

У даній роботі ми намагалися проаналізувати феномен довіри. Особлива складність вивчення цього феномена полягає в його ситуативності, динамічності, тому він є надскладним для всіх експериментальних процедур. Проте дослідження довіри у підлітків, враховуючи, що цей період є важливим для становлення особистості, безумовно на часі. Вважаємо, що підлітки особливо чутливі до зовнішнього впливу та потребують підтримки та довіри значущих людей. Ця теза має бути підтверджена емпірично.

Література:

1. Антоненко И.В. Доверие: социально-психологический феномен / И.В. Антоненко. – М. : Социум, 2004. – 320 с.
2. Антоненко И.В. Обзор исследований по проблеме доверия / И.В. Антоненко // Социальный психолог. – 2003. – № 1. – С. 26-35.
3. Журавлева Л.А. Связь общительности личности и доверия к людям: дис. ... канд. психол. наук. / Л.А. Журавлева. – М., 2004.
4. Зиммель Г. Эссе о Чужаке / Г. Зиммель // Социальное пространство: Междисциплинарные исследования: реф. сб. [отв. ред. Л.В. Гирко]. – М.: ИНИОН, 2003. – С. 176-188.
5. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия / А.Б. Купрейченко. – М.: Из-во "Институт психологии РАН", 2008. – 570 с.
6. Скрипкина Т.П. Психология доверия: Учеб. пособ. / Т.П. Скрипкина. – М.: Изд. центр "Академия", 2000. – 264 с.
7. Селигмен А. Проблема доверия / А. Селигмен. – М.: Идея – Пресс, 2002. – 256 с.
8. Рутковский Б.А. Понятие доверия в марксистской этике: дис. ... канд. филос. наук / Б.А. Рутковский. – К., 1967.
9. Чернова А.А. Особенности взросления при разных моделях доверительных отношений у подростков / А.А. Чернова

// Доверие в социально-психологическом взаимодействии : Кол. моногр.; под ред. Т.П. Скрипкиной. – Ростов н-Д : Изд-во РГПУ, 2006. – С. 239-254.

10. Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию / Ф. Фукуяма. – М.: ООО “ Из-во АСТ”, 2004. – 730 с.
11. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – М.: Изд. Группа “Прогресс”, 1996.
12. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Изд. Группа “Прогресс”, 1996.
13. Fine G., Holyfield L. Secrecy, trust, and dangerous leisure : generating group cohesion in voluntary organizations / G. Fine, L. Holyfield // Soc. Psychol. Q., 1996. – V.59. – P. 22-38.
14. Lewicki R.J., Mcallister D.J., Bies R.J. Trust and distrust: New relationships and realities / R.J. Lewicki, D.J. Mcallister, R.J. Bies // Academy of Management Review, 1998. – V/23. – Is.3. – P. 438-450.

The comparative analyses of theoretical positions about research of trust are presents.

Key words: *trust, distrust, the confidential attitude, confidential mutual relations.*

Представлен сравнительный анализ теоретических положений об исследовании проблемы доверия.

Ключевые слова: *доверие, недоверие, доверительное отношение, доверительные взаимоотношения.*

УДК 37.013:371

Т.В. Потапчук, м. Рівне

ПОНЯТТЯ ІДЕНТИЧНОСТІ В РУСЛІ ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Розглянуто генезу теоретичної розробки проблеми ідентичності у працях зарубіжних дослідників: визначення її сутності, виокремлення рівнів і різновидів, умов формування. Особлива увага акцентується на працях представників психоаналізу, символічного інтеракціонізму, когнітивної психології.

Ключові слова: ідентичність, ідентифікація, особистість, соціальна група, суспільство.

Звернення до проблеми ідентичності диктується посиленням інтересу до питань самовираження, вибору, побудови істинного образу “Я” та його відповідності життєвому втіленню. Будучи складним феноменом, ідентичність охоплює як значний суб’єктивний простір, так і особистісну діяльність, національну культуру, виступаючи при цьому однією з головних тем у науковій думці ХХ – початку ХХІ ст.

Розуміння сутності та генези ідентичності має як теоретичне, так і прикладне значення, постаючи в контексті досягнення індивідом самоідентифікації, особистісного зростання, самопізнання, саморозвитку особистості і зумовлюючи адекватність співвіднесення власного внутрішнього світу із зовнішньою реальністю в ситуації трансформації економічної, політичної і духовної сфер суспільства [2, с. 49].

Термін “ідентичність” походить від пізньолатинського “*identitas*” – тотожність, яке в свою чергу виникло як похідне від займенника *idem, eadem* – “той самий”. Його започаткування пов’язане з працями зарубіжних дослідників, які, будучи прихильниками різних теорій і концепцій особистісного й соціального розвитку людини, зробили вагомий внесок як у розкриття сутності ідентичності, так і у визначення чинників, що впливають на її формування та розвиток.

Одними з перших підійшли до вивчення проблеми ідентичності і загалом процесів ідентифікації представники психоаналітичного напрямку, які пояснювали їх становлення інтрапсихічними чинниками з привнесенням у них окремих

соціальних аспектів. Початком такого підходу до вивчення ідентичності можна вважати працю З. Фрейда “Групова психологія й аналіз Его”, що вийшла друком у 1914 р. Дослідник виділив первинну, або тотальну, ідентифікацію, під якою розумів емоційну прихильність дитини до матері, і вторинну, або парціальну, що передує комплексу Едіпа та виконує захисну функцію редукції занепокоєння через інкорпорацію деяких аспектів поведінки батька у власну. Він розглядав ідентифікацію як важливий механізм взаємодії індивіда і соціальної групи [5].

Грунтового висвітлення сутність заявленої проблеми набула у працях Е. Еріксона, який розумів ідентичність як внутрішню безперервність і тотожність особистості – найважливішу характеристику її цілісності і зрілості, як інтеграцію переживань людиною свого нерозривного зв’язку з певними соціальними групами, що визначає систему цінностей, ідеали, життєві плани, соціальну роль індивіда, його потреби і способи їх реалізації. Ідентичність характеризує те, стверджував Е. Еріксон, що залишається постійним, незважаючи на всі зміни і розвиток людини впродовж її життя, вона уособлює процес організації життєвого досвіду в індивідуальне “Я” і забезпечує її адаптацію в найширшому розумінні цього слова, дає їй можливість передбачати як внутрішню, так і зовнішню небезпеку і співвідносити свої здібності із соціальними можливостями, яка надає суспільство [3].

Е. Еріксон також визначає ідентичність як складне особистісне утворення, що має багаторівневу структуру і пов’язане з трьома основними рівнями аналізу людської природи: індивідним, особистісним і соціальним.

На індивідному рівні ідентичність визначається автором як результат усвідомлення людиною власної часової протяжності. Це уявлення про себе як про деяку незмінну даність того або іншого фізичного вигляду, темпераменту, задатків, цілісності людського індивідуального буття.

З особистісного погляду ідентичність постає як відчуття людиною власної неповторності, унікальності свого життєвого досвіду, що зумовлює деяку тотожність самому собі. Ця структура ідентичності є результатом прихованої роботи Его-синтезу і ресинтезу протягом дитинства, формою інтеграції “Я”. Під останньою структурою – соціальною ідентичністю –

розумівся особистісний конструкт, який відображає внутрішню солідарність людини з соціальними, груповими ідеалами і стандартами.

Е. Еріксон запровадив поняття психосоціальної ідентичності як продукту взаємодії суспільства й особистості, поняття криз особистісної ідентичності як результату криз розвитку суспільства. Згідно з розробленою Е.Еріксоном моделлю розвитку людини, ідентичність формується на п'ятій стадії формування її "Его". Ця модель – перша психологічна теорія, що детально описує цикл життя людини: дитинство, зрілість, старість. Модель за структурою нагадує ембріональний розвиток індивіда, за якого виникнення кожної наступної стадії зумовлюється розвитком попередньої. Кожна стадія характеризується специфічним завданням розвитку або кризою, що мають бути вирішені, щоб людина перейшла до наступної стадії. Кожна стадія системно пов'язана з іншими і всі вони проходять у заданій послідовності. Кризи, що виникають на кожній з виокремлених стадій – це особливі моменти в житті людини, "моменти вибору між прогресом і регресом, інтеграцією та відставанням" [6, с. 270-271].

Перші три стадії цієї моделі фактично збігаються зі стадіями Фройда, але Еріксон розвинув теорію Фройда, перетворивши її на універсальну модель розвитку людини. Порівняно з іншими поняттями, що були введені для характеристики восьми стадій, ідентичність описується найдетальніше. Коли період дитинства завершується, стверджує Е. Еріксон, підліток підходить до стадії, що визначена ним як "ідентичність проти сплутаної ідентичності". Основне питання цієї стадії – "хто я такий?". Однак, розуміючи складність концепції ідентичності, Е.Еріксон унікав однозначного визначення її сутності. "Я можу спробувати, писав він, більш чітко уявити сутність ідентичності, тільки розглянувши її з різних точок зору. З одного боку, її можна віднести до свідомого відчуття особистісної ідентичності; з другого боку – це несвідоме прагнення до цілісності особистого характеру. З третього, – це критерій для процесу синтезу "Его". І, нарешті, внутрішня солідарність з груповими ідеалами та груповою ідентичністю" [6, с. 190].

Соціальна солідарність – це відчуття внутрішньої солідарності з ідеалами суспільства, відчуття того, що власна

ідентичність має сенс для шанованих даною людиною інших людей, і що вона збігається з їх очікуваннями та сприйняттям.

Для вивчення сутності ідентичності інтерес становлять праці Дж. Марсія [11, с. 249–268], адже значна кількість положень, що були представлені Е. Еріксоном як гіпотези, набули в працях цього дослідника експериментальної перевірки. Дж. Марсія визначає ідентичність як структуру Его – внутрішню, самостворюючу, динамічну організацію потреб, здатностей, переконань та індивідуальної історії. Він висунув припущення про те, що дана гіпотетична структура проявляється феноменологічно через спостережувальні паттерни “вирішення проблем”. Вирішення кожної, навіть незначної життєвої проблеми робить певний внесок у досягнення ідентичності.

У розробленій Дж. Марсія статусній моделі виокремлено чотири стани (статуси) ідентичності: дифузна ідентичність, передвизначеність, мораторій, досягнення ідентичності. Для побудови моделі він використовує два параметри:

- наявність або відсутність кризи – як стан пошуку ідентичності;
- наявність або відсутність одиниць ідентичності – особистісно значущих цілей, цінностей, переконань.

Звідси ідентичність визначалася як динамічна структура, яка тяжіє до підвищення своєї складності, внаслідок чого відбувається зміна ідентифікацій як найбільш гнучкого елемента ідентичності, що оперативнo реагують на зміни соціального середовища.

У роботах, що були виконані в рамках символічного інтеракціонізму, поняття ідентичності розглядається як одне з центральних. Теоретичні положення та емпіричні дослідження ґрунтуються на концепції “Я” Дж. Міда, який розумів під ідентичністю спроможність людини сприймати свою поведінку і життя як неподільне ціле. Для виникнення ідентичності, стверджував Дж. Мід, “необхідно, щоб особистість реагувала на саму себе. Ця соціальна поведінка створює умову для поведінки, в якій проявляється ідентичність. За винятком вербальної поведінки мені не відома інша форма поведінки, в якій окрема особистість була б сама для себе об’єктом, і, наскільки я можу судити, окрема людина доти не є ідентичністю в рефлексивному сенсі цього терміна, доки вона не стане для себе об’єктом. Це власне надає соціальній комунікації

вирішального значення, оскільки вона є поведінкою, за якої окрема особистість реагує на саму себе” [12, с. 200].

Дж. Мід вирізняє свідому і несвідому ідентичність. Свідома ідентичність виникає під час роздумів людини про саму себе, свою поведінку. Наголос тут робиться на значущості когнітивних процесів. Людина усвідомлює власну ідентичність, міркуючи про себе за допомогою здобутої в процесі соціальної взаємодії мови. Несвідома ідентичність ґрунтується на несвідомо прийнятих приписах, звичках.

Співвідношення між соціальним визначенням та самовизначенням особистості розв’язується Дж. Мідом за допомогою впровадження аспектів ідентичності “І” та “Ме”. “І” описує людину як істоту, здатну реагувати на соціальну ситуацію автентичним чином, тоді як “Ме” характеризує людину як істоту, що детермінована соціальними традиціями і звичками.

Дж. Мід вважав, що при народженні людина не має ідентичності, вона виникає як результат її соціального досвіду. Цим самим підкреслювалася соціальна зумовленість ідентичності: вона виникає за умови взаємодії індивіда із соціальною групою.

До вивчення свідомої ідентичності звертався Л. Краппман, вважаючи, що вона припускає наявність у людини здатності до рефлексії [9]. Він розглядав умови соціальної ситуації, за яких ідентичність залишається незмінною, визначив здібності, що є необхідними для збереження людиною своєї ідентичності у ситуаціях взаємодії.

Ідея Дж. Міда про два типи ідентичності набула подальшого розвитку в працях Гоффмана, який виокремлює три типи ідентичності:

- 1) соціальну ідентичність – типізація особистості іншими людьми на основі атрибутів соціальної групи, до якої він належить;
- 2) особистісну ідентичність – усі індивідуальні ознаки людини: від відбитків пальців до унікальної комбінації фактів і дат історії її життя;
- 3) Я-ідентичність – суб’єктивне відчуття індивідом своєї життєвої ситуації, своєї безперервності та своєрідності [7, с. 83–84].

Крім того, Е. Гоффман пропонує розрізняти актуальну і віртуальну соціальні ідентичності. Актуальна соціальна

ідентичність – типізація особистості на основі атрибутів, які очевидні. Віртуальна соціальна ідентичність – типізація особистості на основі атрибутів, які тільки можна припустити.

Згідно з дослідженнями П. Бергера і Т. Лукмана, першим кроком у формуванні ідентичності є здатність сприймати себе з позиції іншої людини. Завдяки ідентифікації з позиції іншого індивід бачить, як він виглядає з позиції взаємної ідентифікації. Таким чином, соціальна дія потребує не участі всієї особистості, а врахування всіх очікувань інших людей. Людина завжди може зіграти того, за кого її приймають, що перетворює ідентичність на проблему [1].

Ю. Габермас розумів Я-ідентичність як сукупність особистісної та соціальної ідентичності, що постають як два виміри, в котрих вона, балансуючи, реалізується (концепція балансу ідентичності). Вертикальний вимір – особистісна ідентичність – забезпечує цілісність історії життя людини, у той час як горизонтальний вимір – соціальна ідентичність – забезпечує можливість виконувати різні вимоги усіх рольових систем, до яких залучена людина. Я-ідентичність виникає у балансі між особистісною і соціальною ідентичністю. Встановлення і підтримка цього балансу відбувається за допомогою технік взаємодії, серед яких велику значущість має мова. Вступаючи у взаємодію, людина з'ясовує свою ідентичність, прагнучи відповідати нормативним очікуванням партнера. Водночас вона прагне до прояву своєї неповторності.

У рамках символічного інтеракціонізму в розумінні ідентичності та суспільства виокремлюють два основні напрями, що суттєво відрізняються між собою. Перший напрям – це процесуальний інтеракціонізм. Згідно з поглядами його послідовників, соціальна ситуація розглядається як контекст, що формує, трансформує або зберігає ідентичність унаслідок процесу інтеракції [10, с. 159].

Однією з останніх праць, присвячених дослідженню ідентичності у рамках процесуального інтеракціонізму, є монографія Р. Дженкінса [8]. На думку автора, роботи з теми ідентичності мають два суттєві недоліки. Перший полягає у тому, що ідентичність розглядається поза процесом її формування. Але в обох сенсах, коли ідентичність постає як класифікація речей або ж як ототожнення когось з кимсь або

чимось, незаперечним аспектом є активність людини, поза якою усвідомлення цього феномена неможливе. Другий, виокремлений Р.Дженкінсом недолік, полягає в ігноруванні ролі інших людей у процесах формування і трансформації ідентичності, зводячи цей феномен лише до самокатегоризації.

До здобутків автора можна віднести запропонований ним підхід до визначення особистісної та соціальної ідентичності як категорій, що не мають суттєвих якісних відмінностей. Відмінність може полягати у тому, що у випадку особистісної ідентичності підкреслюються відмінності індивідів, а у випадку соціальної – їх тотожність. Ця відмінність все ж таки досить відносна – за походженням обидва типи ідентичності є соціальними, їх формування і трансформація відбуваються аналогічно. Р. Дженкінс створив модель “зовнішньо-внутрішньої діалектики ідентифікації”, в якій формування ідентичності розглядається як двосторонній процес взаємодії “образу Я” та образу, створеного іншими (public image).

Ще один напрям у дослідженні ідентичності – структурний інтеракціонізм. З погляду його прихильників, ідентичність постає як інтерналізовані ролі. Індивід має певну свободу в обранні ролей, які пропонуються суспільством, але, зробивши рольове визначення, він має дотримуватися норм, правил та систем очікувань. Наслідком рольової залежності є почуття спільності з іншими виконавцями соціальних ролей. Поряд із закріпленими суспільством нормами поведінки автори не заперечують і можливість активного індивідуального конструювання певних ролей. На нашу думку, до такого розуміння ідентичності наближається теорія інсценування, запропонована російським дослідником Л. Іоніним [4, с. 641–655].

Деякі ідеї про природу ідентичності, що пропонувалися у рамках символічного інтеракціонізму (виділення двох аспектів ідентичності – соціальної та особистісної, уявлення про взаємозв'язки між цими аспектами, необхідність певних зусиль з боку індивіда для підтримки ідентичності) набули подальшого розвитку в змісті когнітивної психології.

Найповніше втілення ідеї про два аспекти ідентичності, орієнтованої на соціальне оточення та на унікальність проявів людини, набули в теорії соціальної ідентичності Х. Тешфела і Дж. Тернера. Центральна гіпотеза теорії полягає в тому, що індивіди намагаються диференціювати власні групи позитивно

з метою досягнення позитивної соціальної ідентичності. Остання тут постає як когнітивна система, що виконує роль регулятора поведінки у певних умовах. На думку Тешфела, особистісна й соціальна ідентичності є двома полюсами одного біполярного континууму. У певний момент актуалізується лише одна з двох систем, що й зумовлює поведінку людини. Вона поводитьься або як член групи, або як індивід. Тобто на одному полюсі перебуває поведінка, яка зумовлюється особистісною ідентичністю, на іншому, – поведінка, цілком зумовлена соціальною ідентичністю. Найбільш типовою є поведінка, спричинена взаємодією цих полюсів [13; 14].

Проведений нами аналіз праць зарубіжних дослідників засвідчує, що в них містяться ґрунтовні ідеї щодо сутності ідентичності, виокремлюються різні її типи, окреслюються умови набуття людиною ідентичності та специфіка її прояву. Набувши ґрунтового розвитку протягом ХХ ст., ці ідеї не втрачають своєї актуальності. Вони активно розробляються вітчизняними науковцями, які, не обмежуючись наявним теоретичним доробком, роблять спроби його подальшого розширення і вдосконалення з погляду реалій сьогодення.

Література:

1. Бергер П. Социальное конструирование реальности / П.Бергер, Т.Лукман. – М.: Мир, 1995. – 226 с.
2. Дружиніна І.А. Феномен ідентичності та ідентифікації в руслі сучасних психологічних досліджень / І.А.Дружиніна // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: [наук. зап.] / РДГУ. – Рівне, 2007. – Вип..37. – 274 с.
3. Идентичность: [хрестоматия / сост. Л.Б.Шнейдер]. – М.: Моск. Психолого-социальный ин-т, 2003. – 272 с.
4. Ионин Л.Г. Идентификация и инсценировка (к теории социокультурных изменений). Психология самосознания: [хрестоматия] / Л.Г.Ионин. – Самара: Изд.дом “Бахрах-М”, 2000. – С.641–655.
5. Фрейд З. Психология бессознательного / Зигмунд Фрейд. – М.: Просвещение, 1989. – 448 с.
6. Erikson E.H. Identity. Youth and crisis. – London: Faber & Faber, 1968. – 336 p.
7. Goffman E. Stigma: Notes on the management of spoiled identity. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1963. – 147 p.

8. Jenkins R. Social identity/ – London Routledge, 1996. – 206 p.
9. Klaneberg O. Tension Affecting international understanding // Social Science Research Council Bulletin, 1950.
10. Leibkind K. Ethic Identity – Challenging the Boundaries of Social Psychology // Social Psychology of Identity / ed. by Breakwell G.M. – Surrey University Press, 1992. – P. 147 – 183.
11. Marcia J.E. Ego-identity status: Relationship to change in Self-esteem, “general maladjustment” and authoritarianism // Journal of Personality. – 1970. – V.38. – N2. – P.249 – 268.
12. Mead G.H. Mind, Self and Society / ed. by C.W. Morris. – Chicago: Univ. of Chicago Press, 1975. – 248 p.
13. Tajfel H. The social identity theory of intergroup behavior // S. Worshel & W.G. Austin (Eds.). Psychology of Intergroup relations. Chicago: Nelson –Hall, 1986. – 356 p.
14. Turner J. Social Categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behavior / Lauder E.J. (eds) Advances in group process. Theory and research V.2. – Greenwich: Connecticut, 1985. – 412 p.

Genesis of theoretical development of problem of identity in works of foreign researchers: determination of its essence, selection of levels and varieties, forming terms is considered. The special attention is accented on works of representatives of psycho-analysis, symbolic interactionism, cognitive psychology.

Key words: *identity, identification, personality, social group, society.*

Рассмотрен генезис теоретической разработки проблемы идентичности в работах зарубежных исследователей: определение сущности, выделение уровней и видов, условий формирования. Особое внимание уделяется работам представителей психоанализа, символического интеракционизма, когнитивной психологии.

Ключевые слова: *идентичность, идентификация, личность, социальная группа, общество.*

УДК 37.034.24

І.М. Свириденко, м. Житомир

**ВІРНІСТЬ В ОСОБИСТИХ ВЗАЄМИНАХ:
ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ**

Розглянуто основні підходи щодо розуміння вірності в особистісних взаєминах студентів, подається змістова структура даного поняття.

Ключові слова: *вірність, особистісні взаємини, юнацький вік, змістова структура, рефлексія, емпатія.*

Питання морального виховання особистості завжди привертало увагу педагогів і психологів. У наш час, коли відбувається творення незалежної, правової, демократичної держави та інтеграції України до загальноєвропейського товариства, дедалі більшої гостроти набуває проблема формування моральних цінностей, серед яких важливе місце належить вірності. Орієнтири щодо вирішення окресленої проблеми знаходять своє відображення в Державній національній програмі “Освіта” (“Україна XXI століття”), Законі України “Про вищу освіту”, “Концепції виховання особистості в умовах розвитку української державності”, “Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти”. На сьогодні актуальним постає завдання щодо створення такої системи виховання, яка забезпечувала б високий рівень розвитку моральних якостей особистості, серед яких стрижнева роль належить вихованню вірності в особистісних взаєминах підростаючого покоління. У системі роботи викладачів вищих навчальних закладів спостерігаються переважно орієнтації на здобуття знань, умінь і навичок, а проблеми виховання моральних якостей, зокрема вірності, залишаються поза увагою.

Питання виховання загальнолюдських моральних цінностей у підростаючого покоління відображено у працях видатних зарубіжних учених Г. Гегеля, І. Гербарта, Д. Дьюї, Я. Коменського, Ф. Ніцше, І. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, П. Тейяра де Шардена, А. Швейцера та ін.

Вітчизняні мислителі також приділяли значну увагу зазначеній проблемі, починаючи ще з епохи Київської Русі (Іларіон, Святослав, Володимир Мономах), а також відомі

просвітителі П. Могила, Ф. Прокопович, Г. Сковорода, О. Духнович, К. Ушинський, Х. Алчевська, Б. Грінченко, Г. Ващенко, В. Вернадський, І. Огієнко, С. Русова, Б. Наврочинський, А. Макаренко, М. Стельмахович, В. Сухомлинський та ін.

У працях українських учених В. Андрущенко, І. Бега, М. Боришевського, І. Зязюна, О. Киричука, знайшли своє відображення соціально-філософський та психологічний аспекти моральності. Вагомий внесок у дослідження проблем морального виховання особистості зробили такі вчені, як В. Білоусова, Г. Васянович, Л. Виготський, В. Киричок, О. Кононко, Г. Костюк, О. Леонтєв, В. Оржеховська, М. Фіцула, К. Чорна. Питанню формування вірності особистості значну увагу приділено у працях В. Сухомлинського, І. Бега.

Що ж стосується проблем міжособистісних взаємин, то їм приділяється увага у працях В. Агеєва, І. Бега, О. Бодальова, Л. Гозмана, Є. Головахи, О. Єршова, І. Карчевського, М. Когана, Я. Коломинського, В. Куніциної, О. Леонтєва, О. Мудрик, М. Обозова, Л. Орбан-Лембрик, Н. Паніна, Б. Паригіна, А. Петровського, В. Семиченко, В. Сухомлинського, В. Трусова, Є. Цукатової, Н. Щуркової та ін.

Метою статті є розгляд змістової структури вірності особистості.

Вірність ми розглядаємо як особистісний конструкт, що визначає специфіку міжособистісних взаємин. Зокрема, це надійність, відповідальність, емпатійність, обов'язковість людини у різних обставинах, пов'язаних з міжособистісною взаємодією. Особистість зі сформованим почуттям вірності сприймає іншу людину у контексті турботливого до неї ставлення, а характерною ознакою такої людини є її надійність у різних життєвих обставинах. Особливості виявлення вірності у взаєминах зумовлюються життєвим досвідом особистості, її ціннісними орієнтаціями та рівнем розвитку самосвідомості.

Основним засобом становлення й розвитку особистості у юнацькому віці є особистісні взаємини. Аналіз змістового аспекту ціннісних орієнтацій свідчить про домінування у юнаків таких особистісно значущих цінностей, як "вірні друзі", "кохання", "щасливе сімейне життя". Для юнаків і дівчат актуальною є проблема пошуку "розуміючого друга". Серед моральних рис одногрупників студенти найбільше цінують

розуміння, доброти, товариськість, чесність, готовність допомогти, вірність, надійність, постійність, емпатійність у взаєминах [6, с. 205-207].

Виховання вірності в особистісних взаєминах студентів ВНЗ потребує розгляду її структурних компонентів. Змістову структуру вірності можна представити взаємопов'язаними і взаємозумовлюючими компонентами: когнітивним, емоційно-мотиваційним, практичним.

Когнітивний компонент містять уявлення студента про свої моральні якості, серед яких вірність в особистісних взаєминах займає провідне місце. Вірність особистості ґрунтується на певному рівні знань, зміст яких розкривається у правилах, нормах, цінностях соціуму та є основою їх практичного втілення у взаєминах. На основі соціальних норм і цінностей у юнаків і дівчат формується певне ставлення до своєї поведінки, партнерів зі спілкування, взаємодії, до вияву вчинку-вірності, а також до членів референтної групи. Необхідно зазначити, що норми, цінності є для студентів умовою, засобом, основою, продуктом пізнання соціальної дійсності, оскільки завдяки їм у юнаків і дівчат виробляється ціннісне ставлення до людей, через їх призму актуалізуються їх самоцінні потенціали та особливості вияву вірності.

Важливу роль у вихованні вірності в особистісних взаєминах студентів ВНЗ відіграє рівень знання ними складових соціального інтелекту як специфічного когнітивного утворення, яке забезпечує їх успішне спілкування з оточуючими та знаходить свій вияв в умінні творчо підходити до питань взаємовідносин з іншими людьми [3, с. 41-49].

Зокрема, у цьому віці виникає і розвивається особливий вид діяльності – спілкування, основним змістом якого є ровесник або інша значуща людина. Спілкування проявляється в побудові взаємин з ровесниками на основі певних етичних норм. Знання юнаками і дівчатами особливостей особистісної взаємодії, норм, правил поведінки, особливостей вияву вчинку-вірності забезпечують ефективність взаємин з ровесниками, іншими людьми. “Потреба в глибокому особистісному контакті особливо гостро переживається в ранньому юнацькому віці, коли прагнення молоді до усвідомлення своєї індивідуальності, до самовираження вимагає як дзеркала (іншого “Я”, так і вияву

співучасті). Вірогідно, цим можна пояснити потяг юнаків і дівчат до товариського дружнього спілкування” [2, с. 113].

Юнаки та дівчата впевнені у тому, що вірному, надійному другу можна розповісти свої таємниці, “відкрити душу”, поділитися своїми переживаннями, щодо тієї чи іншої проблеми, адже вірний друг – це та людина, яка завжди зрозуміє та підтримає і ніколи не зрадить. Вірність виявляється в усій своїй величчі, коли людина не зраджує своїх благородних почуттів, коли їй властиве загострене почуття сорому. Вірність включає взаєморозуміння між юнаками і дівчатами, при якому кожен з них достатньо добре знає особистісні якості своїх партнерів. Адже перебування студентів тривалий період у товаристві один одного, виконання спільних завдань потребують від них узгодженості як на психофізіологічному рівні (вплив темпераменту, потреб тощо), так і на психологічному та соціально-психологічному рівні (узгодженість соціальних ролей, інтересів, ціннісних орієнтацій тощо). Критерієм міжособистісної сумісності є суб’єктивна задоволеність юнаків і дівчат процесом і результатами взаємодії, яка супроводжується взаєморозумінням, взаємоповагою, взаємними симпатіями, виникненням упевненості в позитивності контактів.

Для характеристики вірності в особистісних взаєминах необхідно визначити наскільки повно та адекватно партнер зі спілкування здатен зрозуміти іншого та самого себе. Від цього значною мірою залежить темп ефективної взаємодії між ними. Відтак до процесу розуміння студентами один одного задіюються механізми рефлексії. Тому одним із важливих складників когнітивного компоненту вірності в особистісних взаєминах студентів ми визначаємо рефлексію. Це не просто знання або розуміння іншого, а знання того, як інший розуміє свого партнера, своєрідний подвоєний процес дзеркального відображення один одного, глибоке, послідовне взаємовідображення, змістом якого є відтворення внутрішнього світу партнера зі взаємодії, причому в цьому внутрішньому світі, в свою чергу, відображається внутрішній світ першого [4, с. 157].

Таким чином, показниками когнітивного компонента нами визначається: розуміння сутності вірності особистості, механізмів її прояву та усвідомлення необхідності її виявлення в особистісних взаєминах; знання норм, правил поведінки і

спілкування, прийнятих у соціумі та усвідомлення доцільності їх дотримання; володіння системою знань про особливості особистісних взаємин, сумісність, рефлексію. Критерієм розвитку когнітивного компонента є повнота, глибина осмислення, міцність знань про вірність в особистісних взаєминах та усвідомлення доцільності оволодіння ними.

Знання про сутність і зміст вірності є необхідною, але не достатньою умовою для її виховання в особистісних взаєминах студентів. Ці знання повинні стати їхніми переконаннями. Дослідники акцентують увагу на емоційно-ціннісній основі знань, тому що знання внутрішньо засвоюються тоді, коли переживаються студентами як цінність, стають для них внутрішніми мотивами поведінки. Відповідно до цього, когнітивний компонент вірності в особистісних взаєминах студентів набуває цінності за умови його поєднання з почуттями молоді.

Емоційно-мотиваційний компонент вірності виявляється в почуттях, переживаннях юнаків та дівчат, що відображають ціннісне ставлення до інших людей, до себе, оточуючої дійсності. Як стверджують вчені, однією з умов перетворення знань у спрямовані переконання є формування моральних почуттів, які відображають переживання людиною свого ставлення до загальнолюдських суспільних вимог, вчинків, дій, (І. Бех, Г. Бочкарьова, Л. Божович та ін.). Саме переживання "інформують" людину про те, в яких стосунках з довкіллям вона перебуває, і відповідно до цього вона корегує свою поведінку.

Вияв вчинку-вірності можливий за умови виникнення позитивного почуття у ставленні до іншого індивіда, прагнення перебувати в його товаристві (привабливість для іншої людини). Головним регулятором особистісних взаємин є привабливість однієї людини для іншої [5, с. 26]. Необхідно зазначити, що почуття, які відчуває людина, не просто нею переживаються, виражаючи при цьому суб'єктивне ставлення до певних явищ дійсності, осіб, вони стають мотивами її вчинків.

Вчинок-вірність будується на основі сукупності потреб студентів, зовнішніх умов, що спонукають до дії, а також вибору зразків дії. Основою для вибору друга є відображення неусвідомлених потреб студента, підтвердження свого "Я" у друзях, ідентифікація з другом, підтвердження в друзях свого доповнення; пошуки психологічного захисту, зразків для

наслідування. Вибір друзів, характер взаємовідносин з ними залежить від цих неусвідомлених психологічних потреб. Друг допомагає бути справедливим у ставленні до власного "Я", власної позиції.

Вірність передбачає також позитивний характер емоційних настановлень, спільність інтересів і потреб, схожість динамічної спрямованості і відсутність егоцентричних намагань. Емоційно-мотиваційний компонент вірності є комплексом мотивів, що спонукають молодих людей до взаємодії, спілкування, вияву вчинку-вірності. До таких мотивів належать мотиви самоствердження, ідентифікації з іншою людиною, саморозвитку і самоактуалізації (самовдосконалення), афіліації (прагнення встановити взаємини з іншими людьми), особистісного зростання (здатність володіти собою в будь-яких ситуаціях) [7, с. 75].

Виявлення вірності студентами, досягнення ними взаєморозуміння у процесі взаємодії відбувається на основі емпатії, тобто здатності "входити" в емоційний світ іншого партнера, розуміти його радощі та негаразди, переживання і невдачі, поразки й перемоги, знаходити духовне єднання з іншою людиною, без чого неможливе не тільки колективне, а й індивідуальне буття. Емпатія є важливим чинником вірності особистості та ефективним засобом розкриття, засвоєння і збалансованості внутрішнього змісту особистісних взаємин, соціальних норм. Без емпатії неможливе адекватне розуміння. Прояв емпатії в особистісних взаєминах свідчить про загальне настановлення не стільки на розуміння формального боку вияву вірності, скільки на входження в стан іншої людини. Дійова співучасть у долі іншого збагачує і розвиває особистісні взаємини.

Показниками емоційно-мотиваційного компонента ми визначаємо: усвідомлення необхідності виявлення вірності в особистісних взаєминах; ставлення до вчинку-вірності як особистісної цінності; наявність емоційно-позитивного ставлення до інших людей, до себе, до дійсності; розвинуту емпатію; емоційну саморегуляцію.

Практичний компонент вірності формується у процесі взаємодії молодих людей та пов'язаний зі свідомо регульованою діяльністю, поведінкою на основі соціально-значущих норм, правил, що виражається в умінні студентів використовувати у взаємодії свої соціальні, комунікативні

властивості, виявляти вірність в особистісних взаєминах. Він також репрезентується через вміння брати на себе відповідальність за інших та здатність до самоконтролю почуттів, поведінки.

Для розвитку практичного компонента вірності необхідно залучати юнаків і дівчат у практичні моральні ситуації, що вимагають прояву вірності у взаєминах. Це буде збагачувати їх власний досвід, сприяти виробленню звички виявляти вірність в особистісних взаєминах. На жаль, як свідчить практика, у сучасних студентів виявляються протиріччя між потребою у набутті досвіду прояву вірності у взаєминах та індивідуалістичною спрямованістю їх поведінки. Цей компонент вірності в особистісних взаєминах студентів виявляється у ставленні до іншого як найвищої цінності, виявах милосердя, толерантності, великодушності. Так, А. Адлер зазначає, що соціально орієнтована людина виявляє істинне піклування про інших, зацікавлена у спілкуванні з ними, готова зробити свій внесок у благодійність інших людей [1, с. 159].

Відтак механізмом утворення такої якості особистості як вірність є поєднання трьох компонентів: 1). Зразок – знання про вірність і особливості її прояву в особистісних взаєминах. 2). Емоція – переживання, яке приховане за нормою та виявляє ставлення особистості до особистості. Емоції мають і самостійну мотиваційну енергію – це мотор нашої поведінки, її мобілізуюча сила. Будь-яка емоція існує в єдності з образом (когнітивна структура) і афективним її тоном. Внаслідок цього відбувається кодування інформації в довготривалій пам'яті. 3). Дія (вчинок). Вчинок-вірність, як акт морального самовизначення особистості щодо інших людей і самого себе. Вчинок завжди діалогічний. Він може бути зрозумілим лише в діалогічному контексті як смислова позиція однієї людини щодо іншої. Саме через вчинки людина піднімається до своєї сутності набуває досвіду вияву вірності в особистісних взаєминах.

У зв'язку з цим вчинок-вірність є актом вільного волевиявлення, який особисто сконструйований і реалізований. Він має такі особливості: одиничність, відповідальність, аксіологічність (базою для його оцінки слугує не технічна сторона, а її морально-етична сфера). Вчинки, які повторюються, ведуть до фіксації особистісних настановлень. Актуалізація морального вчинку-вірності можлива при

відсутності соціального контролю. У вчинках можуть виявлятися протиріччя між спонуканням, мотивом вчинку та його результатом. Завдяки почуттям, що супроводжують дію-вчинок, розвивається здатність до самопідкріплення (почуттями, які були викликані попередньою аналогічною дією).

Відтак практичний компонент вірності репрезентує свідомо регульовану поведінку на основі соціально-значущих норм, правил. Він передбачає оволодіння вихованцями соціальними-комунікативними вміннями і навичками, що додають їм змогу успішно встановлювати контакти з іншими людьми, виявляти вірність в особистісних взаєминах, створювати свій власний алгоритм вірності у взаєминах, самооцінювати результат вчинку-вірності. Практичний критерій дає змогу встановити ступінь відповідності мотивів соціальної поведінки юнаків і дівчат із їх діями та вчинками. Він є спонуканням вихованців до зусиль, спрямованих на виявлення вчинку-вірності, ставлення до нього як особистісної цінності, самореалізацію ними власних можливостей, до саморозвитку.

Визначаючи показники практичного компонента вірності, які одночасно виступають і критеріями виявлення рівня його сформованості, необхідно взяти до уваги такі особистісні характеристики вихованців, як товариськість, надійність, незмінність, постійність, відданість, відповідальність, емпатійність, обов'язковість, контактність, комунікабельність.

Таким чином, дослідження змістової структури вірності особистості свідчить, що когнітивний, емоційно-мотиваційний, практичний компоненти тісно пов'язані між собою, оскільки при їх характеристиці вони розглядаються як єдине ціле. Тому будь-яке послаблення щодо розвитку одного з них неодмінно відіб'ється на інших двох, а також і на загальному рівні сформованості вірності в особистісних взаєминах студентів. Взаємозв'язок, який наявний між компонентами, сприяє тому, що посилення одного з них буде одночасно збагачувати інші.

Література:

1. Адлер А. Понять природу человека / Альфред Адлер; [перевод Е. А. Цыпина]. – СПб.: Академический проект, 1997. – 230 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості / Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280с. – (Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-метод. Вид.; Кн. 1).

3. Булка Н.І. Креативність і соціальна компетентність / Н.І.Булка // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – №10. – С. 22-27.
4. Кон И.С. Психология ранней юности. / И.С. Кон– М.: Просвещение, 1989. – 255 с. (Книга для учителя).
5. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. / Н.Н. Обозов. – К.: Лыбидь при Киев. ун-те, 1990. – 192с .
6. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія. / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К.: Либідь, 2004. – 576с. – (Підручник. Кн.1).
7. Семиченко В. А. Пути повышения эффективности изучения психологи. / В.А. Семиченко. – К.: “Магістр – S”, 1997. – 294 с. – (Учеб. пособ.).

The article deals with the main approaches to understanding the term “fidelity” in personal relations of student’s The content structure of this term is presented.

Key words: *fidelity, personal relations, teenager, reflection, empathy, content structure.*

Рассмотрены основные подходы понимания верности в личностных отношениях студентов, приводится содержательная структура данного компонента.

Ключевые слова: *верность, личностные отношения, юношеский возраст, содержательная структура, рефлексия, эмпатия.*

УДК 371.1

Ю.А. Гапон, Н.С. Волошина, м. Запоріжжя

ВПЛИВ ГУМАНІТАРНОЇ ПОЗИЦІЇ ВИХОВАТЕЛЯ НА РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Виховний процес має місце там, де його організатор у відносинах з вихованцями займає гуманітарну позицію, тобто орієнтований на їх інтереси. Цей суспільний закон підтверджується результатами соціологічного експерименту.

Ключові слова: виховання, позиція вихователя, гуманітарна позиція вихователя, вихованці, соціально-педагогічні закономірності.

Пошук соціально-педагогічних закономірностей, які лежать в основі відносин учасників виховного процесу та виокремлюють його як суспільне явище, завжди був актуальним у педагогічних дослідженнях. Йому присвячені роботи Ш. Амонашвілі, І. Беха, Г. Беленького, Д. Белухіна, Г. Ващенко, С. Гончаренка, Дж. Дьюї, В. Загв'язинського, Т. Котарбинського, Г. Легенького, А. Макаренка та багатьох інших дослідників.

Відносини вихователів і вихованців щодо продуктів виховання, а отже, мети, завдань, особистісних новоутворень, проміжних і кінцевих результатів виховання складають соціально-педагогічні основи процесу виховання особистості. Продуктом виховання є той відрізок життєдіяльності вихованця, який починається з орієнтації його на певні трудові зусилля, продовжується організацією формування результатів цих зусиль, їх досягненням і реалізацією в особистому житті. Розвивається суб'єкт діяльності, здійснюється його перехід до вищої якості.

Для виховного процесу властива гуманітарна позиція вихователів. У відносинах і навчально-виховній взаємодії гуманітарна позиція характеризується домінуванням інтересів особистості, на розвиток якої процес спрямований [2]. Чим виразніша гуманітарна позиція учителя-вихователя, педагога, яку сприймають учні-вихованці, а також чим більше можливостей та адекватної активності в учнів-вихованців обстоювати свої інтереси, тим ефективнішим є співробітництво сторін виховного процесу в досягненні результатів виховання, які перш за все

відображаються в навчальних результатах та їх виховних похідних.

За допомогою спеціально розробленої анкети ми досліджували, як у свідомості учнів відображається гуманітарна позиція учителів стосовно учнів. Одним із запитань нашої анкети було таке: "Чи доводилося вам відстоювати свої інтереси у відносинах з педагогами?". Варіанти відповідей: 1. "Ніколи не доводилося, педагоги самі про нас дбають"; 2. "Нечасто, але доводилося"; 3. "Вважаю, що доводилося відстоювати почасти"; 4. "Часто доводилося відстоювати"; 5. "Дуже часто доводилося відстоювати свої інтереси".

Відповіді на це запитання свідчать про сприйняття учнями (ми опитували першокурсників, тобто вчорашніх учнів) гуманітарної позиції вчителів, а отже, й існування цієї позиції.

Звісно, в окремо взятого учня сприйняття позиції педагогів може бути неповним, а то й хибним. Але воно впливає на діяльність, яка є способом її існування. Не втілена в діяльність вихованців позиція вихователів перебуває поза виховним процесом і вихованцями не сприймається, а тому не може впливати на них.

Нас цікавило, чи корелюються виявлені нами відмінності у відносинах з відмінностями в сприйнятті та оцінках результатів виховання. Тобто чи пов'язане якимось оцінювання учнями результатів свого навчання та виховання з рівнем сприйняття ними гуманітарної позиції учителів.

Рівень успішності посідає особливе місце серед результатів навчально-виховної діяльності. Знання, уміння і навички та похідні від них психологічні явища є новоутвореннями в розвитку особистості. Припускаємо, що рівень відображення гуманітарної позиції педагогів у свідомості вихованців школи має корелюватися передусім з рівнем їхньої успішності.

Теоретичною основою наших міркувань про роль кореляцій у такому дослідженні є загальне положення про суспільну **закономірність** – повторюваний, істотний зв'язок явищ суспільного життя. Дія суспільної закономірності проявляється у вигляді тенденцій, що визначають розвиток суспільного процесу. Така тенденція і проявляється в наявності статистично виявлених кореляціях, відповідних коефіцієнтах (у нас це коефіцієнти Чупрова і Крамера).

Коефіцієнти не можуть досягати математичного максимуму через дію інших закономірностей. І якщо ці дії не знищують кореляції, то вона свідчить про наявність такої закономірності, яку можна назвати законом (Закон – необхідне, істотне, стійке, повторюване відношення між явищами в природі і суспільстві; поняття закону близьке поняттю сутності).

Якщо гуманітарна позиція вихователя є законом для виховного процесу, то вона постійно буде помітною, вивищуватиметься над іншими зв'язками. Нижче наведено дані, які підтверджують дію закону гуманітарної позиції вихователя: всі позитивні якості й успішність, на які орієнтує школа через своїх працівників, тією чи іншою мірою корелюють з гуманітарною позицією педагогів у сприйнятті учнів. Так, коефіцієнти статистичної оцінки кореляції (Чупрова та Крамера) між відповідями дівчат-випускників середньої школи на запитання "Чи доводилось Вам обстоювати свої інтереси у відносинах з педагогами?" та їхніми відповідями з оцінкою рівня вихованих у них школою якостей та значущості цих якостей коливаються від 0,140 до 0,271.

Зауважуємо, що педагоги по-різному висували вимоги учням щодо тієї чи іншої риси їхньої поведінки, можливо і всупереч загальній шкільній установці. Це впливає на прояв, але не скасовує основної тенденції-закону в процесі виховання.

Крім перерахованих особистісних рис, на виховання яких спрямована діяльність школи, учням було запропоновано досягти ще ймовірних результатів виховання – продовження освіти, виробнича праця, підприємництво, технічна або мистецька творчість, читання історичної літератури тощо.

Оцінки їх рівня та важливості також помітно корелюють із сприйняттям учнями своїх відносин з учителями, вираженості гуманітарної позиції педагогів. Коефіцієнти Чупрова та Крамера при цьому значно перевищують 0,100 і сягають 0,200. А в окремих випадках (чотирьох) фіксується висока значущість (5-1%) коефіцієнта Хі-квадрат.

Викладені вище дані (після обробки анкет) не вичерпують аргументів дії *закону гуманітарної позиції вихователя*. Додаткові аргументи ми одержуємо, усуваючи факторний "шум", тобто ефект послаблення, зниження кореляції, зумовленого деформуючим впливом інших факторів. Для цього виділяємо в

окрему вибірку альтернативні групи вихованців, наприклад, створюємо групи окремо хлопців та дівчат.

Гендерні групи можуть складатися з вихованців з відмінними відносинами з вихователями щодо продуктів виховання і, як наслідок, з неоднаковими виховними результатами.

І дівчат, і хлопців у нашій вибірці понад сто осіб. Цього достатньо, щоб виявити тенденцію [3].

Аналіз відповідей на запитання *“Чи доводилося Вам обстоювати свої інтереси у відносинах з педагогами?”* свідчить, що варіанти відповідей 1 та 2 (“Педагоги самі про нас дбають” та “Нечасто”) і 4 та 5 (“Часто” та “Дуже часто”) розподіляться так: 69,63% відповідей хлопців стосовно себе засвідчують переважно гуманітарну позицію вихователів, а 13,34% – про переважно її протилежність чи відсутність; свідчення дівчат становлять відповідно 80,64 і 8,06%. Статистична обробка не виявляє значущої кореляції у відповідях хлопців і дівчат. Отже, це прояви відмінних між собою особистостей, і не тільки за статтю, а й у сприйнятті своїх реальних соціально-педагогічних відносинах.

Переглянемо деякі результати навчально-виховної діяльності з їх гендерною відмінністю. Разом хлопці і дівчата у відповідях про успішність показали такі результати: “5” – 17.00%, “5-4” – 34.41%, “4” – 18.22%, “4-3” – 23.08, “3” – 8.91%, “3-2” – 7.29%.

Визначали тісноту кореляції між показниками успішності та відповідями на запитання про необхідність обстоювати свої інтереси перед учителями, за коефіцієнтами Чупрова та Крамера: відповідно 0,129 і 0,136 (як і показники кореляції між відповідями дівчат-випускниць на запитання та їхніми відповідями з оцінкою рівня вихованих у них школою якостей та значущості цих якостей).

Перевіримо, чи будуть вищими коефіцієнти кореляції окремо для хлопців та дівчат, попри вплив гендерних відмінностей.

Отже, хлопці (в тому ж порядку) – 0,238 і 0,252; дівчата – 0,229 і 0,242. Така кореляція вважається значною. І вона більшою мірою відрізняється від їхніх спільних показників. Доречно звернути увагу і на те, що показники у хлопців і в дівчат мало різняться. Пояснити це можна більшою залежністю результату виховання від гуманітарної позиції вихователів.

Доходимо висновку, що достатньо виразна кореляція у хлопців і у дівчат підтверджується закономірністю гуманітарної позиції вихователя.

Показники навчання, хоч і важливі як результати навчально-виховної діяльності, однак можуть бути доповнені великою кількістю показників, які, вважаємо, похідні від навчання, зокрема щодо громадської поведінки особистості – навчально-виховними. І ми одержуємо дані, які також свідчать про їх зв'язок з показниками гуманітарної позиції педагогів, про їх залежність від цієї позиції.

Так, розгляд співвідношення рівня сприйняття гуманітарної позиції вихователів (від 5 “Дуже часто доводилося обстоювати”) – відсутність до найвищого – 1 “Педагоги самі про нас дбають”) і оцінки важливості результату виховання активності в громадському житті хлопцями засвідчує чітку кореляцію між свідченням хлопців про гуманітарну позицію вихователів та їхніми оцінками важливості виховання такої вихованої риси особистості, як активність у громадському житті.

Статистична оцінка кореляції показників гуманітарної позиції вихователів та рівня активності в громадському житті досить висока: коефіцієнт – 0,179. Чупрова, Крамера – 0,192. Оцінка кореляції з показниками важливості цієї риси у хлопців окремо також підвищена: Чупрова – 0,239, Крамера – 0,252. Порівняймо з відповідними загальними для хлопців і дівчат даними щодо рівня активності у громадському житті: Чупрова - 0,134, Крамера – 0,143. Відокремлення гендерної категорії хлопців від категорії дівчат усуває один із факторів, що ускладнюють залежності і через які закон гуманітарної позиції проявляється меншою мірою.

Ми маємо можливість спостерігати й інші прояви впливу певних факторів на рівень кореляції між показниками гуманітарної позиції педагогів та показниками результатів виховання. Так, якщо порівняти щойно наведені коефіцієнти кореляції у хлопців з коефіцієнтами кореляції у відповідях дівчат, то останні, хоч і виражені, але нижчі: коефіцієнти Чупрова та Крамера – 0,141 і 0,152. Тобто розділення гендерних груп не однаково позначилося на коефіцієнтах кореляції. У випадку дівчат діють й інші фактори, яких немає у хлопців. Є підстави вважати, що це фактор випереджального статевого розвитку у дівчат, на який вказують дослідники [1].

Щоб виявити ці фактори, треба порівняти відповіді хлопців та дівчат щодо оцінки своїх якостей та сприйняття рівня виховних відносин. Дівчата зауважують вищий рівень своїх відносин з педагогами, ніж хлопці. Відповідно різняться і оцінки сформованих особистісних якостей.

Успіхи в навчанні як базові особистісні новоутворення, про що йшлося вище, першочергово пов'язані з відносинами вихователів і вихованців. Зіставивши відповіді випускників школи про їхню успішність з відповідями про відносини з педагогами, ми одержали дуже показові результати.

Назвемо для зручності відповіді 1 (“Педагоги самі про нас дбають”) та 2 (“Нечасто, але доводилось обстоювати”) відповідями конформних”, а 4 (“Часто”) та 5 (“Дуже часто”) – відповідями “борців”. Відповідь 3 (“Почасу”) є середньою. Цікаво, що так відповіли майже в однаковому співвідношенні і ті, хто вчиться на “5-4” у системі старих балів, “10-8” нових, й ті, хто вчиться на “3” за старими балами з можливими “4”, та “2” за новими: переважно “7-3” бали. Це середній показник.

А от показники, вищі і нижчі за середні, мають багато відмінностей. “Борці” характеризують результати свого навчання в кращий бік, порівняно з “конформними”. Найкращі результати мали ті, хто означував свої відносини з педагогами так: “Часто доводилось обстоювати”: 100% мають “5” або “5 і 4”. Отже, спостерігаємо чітку тенденцію.

У “борців” гуманітарна позиція педагогів доповнювалася посиленням об’єктивної гуманітарної позиції завдяки активним обстоюванням учнями своїх інтересів, безумовно, часто в тій чи іншій формі за участі батьків.

У спробах обстоювання своїх інтересів можливі й завищені вимоги учнів до педагогів. І це негативно позначається на результатах навчально-виховної діяльності.

Учні, у котрих показник “5” (“Дуже часто обстоював”), мають нижчий рівень успішності. Згідно з логікою кореляції між гуманітарною позицією педагогів та результатами навчально-виховної діяльності, у цих респондентів нижчі й показники відносин з педагогами. Це може бути зумовлене тим, що їм “Дуже часто доводилось обстоювати свої інтереси”. Ясна річ, ці учні частіше, ніж об’єднані показником “4”, завищували вимоги. Акцентуючи на власних інтересах, багато

вимагаючи, вони частіше порушували інтереси педагогів. Напрошується висновок, що оптимальний рівень гуманітарної позиції педагогів наявний тоді, коли респонденти, часто обстоюють свої інтереси, але в межах справедливості.

Учні-вихованці, які “Дуже часто обстоюють свої інтереси” свідомо чи несвідомо намагаються змусити педагогів порушувати педагогічні принципи. І навпаки, учні, котрі все ж часто обстоюють свої інтереси в обумовлених межах, сприяють позитивній корекції результативності навчально-виховної діяльності, схилиючи педагогів не відступати від завважування учнівських інтересів, тобто інколи скеровуючи педагогів до зайняття гуманітарної позиції.

Таким чином, максимальна результативність навчально-виховної діяльності можлива тоді, коли не тільки педагоги свідомо займають гуманітарну позицію стосовно вихованців, а й вихованці часто чи завжди успішно обстоюють свої інтереси, сприяючи збереженню педагогами своєї об’єктивної професійної позиції – гуманітарної.

Спробуємо знайти статистичні факти, які б підтвердили цю тезу. Продовжимо усувати фактори, які знижують кореляцію між показниками гуманітарної позиції і результатами виховання. Для цього відфільтруємо респондентів за відповіддю “Часто доводилося обстоювати”. Залічимо цих респондентів до таких, у відносинах з якими педагоги і самі переймалися своїми професійними обов’язками та повсякчас відчували відповідні вимоги з боку вихованців.

Тісний зв’язок між відповіддю “Часто доводилося обстоювати” і високим показником навчання уможливорює взяти останній за базовий, з яким можна порівнювати, зіставляти й інші показники результатів навчально-виховної діяльності (знання, уміння та навички з їх похідними є базовими особистісними новоутвореннями в школі і базовими елементами модулів продуктів виховання, тобто тієї сукупності необхідних і достатніх елементів, які забезпечують позитивну зміну особистості, якості її поведінки та діяльності).

Отже, якщо відфільтрувати всі інші відповіді на запитання “Чи доводилося обстоювати свої інтереси у відносинах з педагогами”, крім 4-го, то на відповіді респондентів на запитання про успішність впливатимуть інші варіанти відповідей.

Їх можна взяти за такі, що представляють респондентів, яким “Часто доводилося обстоювати” і зіставлення з ними будь-яких показників рівня вихованості також матиме найменше “шуму”, тобто – спотворення через дію побічних факторів. Результатом стає підвищення коефіцієнтів кореляції. Справді, коефіцієнти статистичної оцінки кореляції (Чупрова та Крамера) між відповідями випускників середньої школи на запитання “Чи вам доводилося обстоювати свої особисті інтереси у взаєминах з педагогами?” та їхніми відповідями з оцінкою рівня вихованих у них навчальним закладом якостей та значущості цих якостей коливаються від 0,217 до 0,775, тоді як у відповідях усіх респондентів вони коливаються від 0,132 до 0,321. Середній серед сорока коефіцієнтів відповідно складає 0.554 і 0,194.

Таке стійке підвищення коефіцієнтів по всіх відображених в анкеті особистісних якостях (ми не відбирали зручних для нас показників) свідчить про наявність тісного зв'язку між гуманітарною позицією педагогів і результатами навчально-виховної діяльності.

Контрольна перевірка підтвердила, що отримані дані не викликані однотипністю відповідей вузької категорії респондентів. Контроль передбачав зіставлення відповідей на запитання “Якою мірою Ви з вашими батьками здатні відстояти свої інтереси в школі завдяки оплаті навчання?” з відповідями на запитання “Якою мірою Ви з вашими батьками здатні відстояти свої інтереси в школі через звернення до вчителів, директора школи, його заступників?”. Респонденти, які обрали відповіді №1 (“Педагоги самі про нас дбають”) та №2 (“Нечасто”) на запитання “Чи не доводилося Вам захищати свої інтереси у відносинах з педагогами”, у відповідях вказали неоднакові рівні, як і ті респонденти, що обрали відповіді №4 та №5 (“Часто” та “Дуже часто”). Відмінність відповідей прямо протилежна. І зумовлена вона відмінностями між цими двома парами варіантів відповіді: №1 та №2 – це відповіді “задоволених” відносинами з педагогами чи “конформних”, а №4 та №5 – відповіді “борців”.

“Борці” вище оцінили значення оплати в обстоюванні своїх інтересів, більшість їх обрали найвищий або середній рівень. Низькі рівні обрала менша кількість цих респондентів. А “конформні” частіше, ніж “борці”, обирали низькі рівні і рідше,

ніж ті ж “борці”, обирали вищі рівні. Разом з тим ті ж “конформні” вище, ніж “борці”, оцінюють значення звернення до педагогів для обстоювання своїх інтересів. Поряд з цим вони частіше не знали, що відповісти, бо, очевидно, не бачили потреби звертатися по допомогу (“Педагоги самі про нас дбають”).

Упевненості в об’єктивності одержаних даних про виховний процес додає і те, що опитано випускників шкіл різних міст України – Запоріжжя, Чернігова, Сум, Донецька.

Дані соціально-педагогічного експерименту засвідчують: гуманітарна позиція педагогів та результати навчально-виховної діяльності пов’язані суспільним законом. Цей закон випливає із суті процесу виховання, з його соціально-педагогічних основ: відносин вихователів і вихованців, а через них і відносин громадськості та батьків щодо продуктів виховання. Вони охоплюють цілі, проміжні і кінцеві результати якісних особистісних змін вихованців. Цей суспільний закон ми назвали “законом гуманітарної позиції” вихователів.

Література:

1. Бендас Т.В. Гендерная психология: учебн. пособие для вузов / Т.В.Бендас. – СПб.: Питер, 2007. – 207 с.
2. Гапон Ю.А. Соціально-педагогічні основи процесу виховання особистості: монографія / Юрій Антонович Гапон. – К.-Запоріжжя, 1998. – 218 с.
3. Социологическое исследование: Методы, методика, математика и статистика. // Словарь-справочник. – М.: Наука, 1991. – 259 с.

An educator process takes place wherein his organizer in relationships with pupils occupies humanitarian position, that follows their interests. This public law is confirmed by the results of mass sociological experiment.

Key words: education, caregiver, caregiver position, caregiver humanitarian position, students, social and educational patterns.

Воспитательный процесс имеет место там, где его организатор в отношениях с воспитанниками занимает гуманитарную позицию, то есть руководствуется их интересами. Этот общественный закон подтверждается результатами массового социологического эксперимента.

Ключевые слова: воспитание, позиция воспитателя, гуманитарная позиция воспитателя, воспитанники, социально-педагогические закономерности.

УДК 37.018.3.035.461.041**О.Б. Бернацька, м. Київ**

ВПРОВАДЖЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПЛАНУ РОЗВИТКУ ЯК ТЕХНОЛОГІЇ ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Розкрито процес складання та реалізації індивідуального планування розвитку дитини (ІПР) як технології особистісно-орієнтованого виховання самостійної особистості.

Ключові слова: *Індивідуальне Планування Розвитку дитини, індивідуальний виховний супровід, потенціал зростання, учні виховних закладів, "технологія педагогічного моніторингу", свідома виховна позиція.*

Останнім часом особистісно-орієнтований підхід займає провідну роль в освітньому просторі. Велика кількість педагогічних колективів спирається на особисто-орієнтовані технології у своїй навчально-виховній діяльності. Великий внесок у розробку теоретичних та методологічних основ особистісно-орієнтованого підходу внесли І.Д. Бех, К.В. Бондаревська, О.С. Газман. Наукові праці вітчизняних та зарубіжних дослідників теорії та практики особисто-орієнтованої діяльності спираються на гуманістичний підхід, що представлений в педагогіці та психології працями А. Маслоу, К. Роджерса, Я. Корчака, С. Френе, В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі, Е. Ле Шан. Сьогодні в межах особисто-орієнтованого підходу стає важливим розгледіти особистість, допомогти їй побачити саму себе в натовпі, розкрити свою неповторну своєрідність і реалізувати свій потенціал.

Розв'язанню цього складного завдання соціалізації дітей та молоді сприяє застосування технології Індивідуального Планування Розвитку (ІПР) у виховному процесі навчально-виховних закладів різного типу. Вузьке розмежування психології, педагогіки і дефектології сьогодні є абстрактним, не відповідним реальності. Так в одному дитячому колективі сьогодні одночасно можуть виховуватися і навчатися діти з різними індивідуальними особливостями психічного розвитку: діти з високою тривожністю, діти з гіперактивністю і дефіцитом уваги, діти з опозиційними розладами поведінки, діти з

прийомних сімей (або діти, які виховуються бабусями, у зв'язку з від'їздом батьків або неможливістю батьків проживати разом з власними дітьми), діти із затримкою психоемоційного розвитку та інші. Великі ускладнення мають фахівці, оскільки повинні утримувати в своїй увазі весь спектр поведінки різних дітей [1]. Диференціювати свій підхід до кожної дитини вміють далеко не всі фахівці. Опанування технологією ІПР дає можливість інтегрувати дітей з різними потребами в суспільство для їх подальшої соціалізації.

Метою цієї статті є визначення поняття Індивідуального Плану Розвитку (ІПР) та його складових, адаптації процесу ІПР до умов навчально-виховного процесу, визначення алгоритму, його впровадження та реалізації.

Термін "планування" мало підходить для процесу взаємодії з дитиною. На перший погляд, він виглядає дуже "технічно" і створює враження безособистісного підходу до дитини. Проте, в кожній сім'ї, якщо відносини будуються на довірі і прийнятті, дитина братиме участь в побудові планів, де провести літо і, пізніше, куди вступати після школи.

Індивідуальне планування розвитку (ІПР), на перший погляд, відноситься до колективних форм виховання, коли у результаті оцінки вчинку дитини формується до неї відчуження всього дитячого колективу, коли маніпуляція свідомістю багатьох, що заснована на довірі авторитету дорослого, є нормою, і коли позиція "як всі" розмиває межі спільного та індивідуального. Але слід зазначити, що Індивідуальне Планування Розвитку – це, в першу чергу, спосіб побачити індивідуальні потреби кожної дитини і можливість реалізувати свідому виховну позицію, віддаючи собі звіт, куди скерувати вектор педагогічних інтервенцій. Індивідуальне Планування Розвитку являється способом оцінки ефективності педагогічних зусиль. Важливо враховувати можливості дитини на початку, і умови, в яких дитина отримує певний виховний супровід. Якщо ж педагог ставить в результаті собі низьку оцінку успішності, то це проблема не дитини, а педагога. В цьому випадку важливо відповісти на питання, що не було враховано в ході індивідуального планування, адже в кожній дитині свій потенціал зростання, і це потрібно враховувати.

Модель Індивідуального Планування Розвитку дитини – у скороченій назві ІПР – була створена в січні 2001 року фахівцями

з дитячого розвитку континентального офісу міжнародної громадської організації “SOS Kinderdorf International”, яка вже 50 років по всьому світу займається вихованням дітей, позбавлених батьківського піклування [2]. Документ був створений для того, щоб процес опіки і виховання зробити зрозумілим, конкретним, вимірним і планованим. Ця модель була запропонована для реалізації СОС-дитячим містечкам і Молодіжним Будинкам Центральної і Південно-Східної Європи, СНД, країнам Балтії.

Мета ІПР – визначити актуальні потреби дитини, яка прийнята на виховання у СОС-дитяче містечко для надання допомоги і підтримки в її повсякденному житті. При цьому повинні бути чітко визначені засоби, за допомогою яких буде здійснюватися цей процес, і ресурси тієї реальності, в якій виховується дитина. Таким чином, ІПР дозволяє структурувати актуальні потреби дитини, визначити пріоритети виховної діяльності, робити результати планованими і такими, що піддаються перевірці, а, значить, досяжними [2].

Досвід часто показує, що ми не можемо навіть пригадати, скільки конкретно сил було вкладено в ту або іншу дитину та що саме дало результат, а що – ні. І те, наскільки буде досягнутий результат, вже само по собі є показовим і спрямує наші педагогічні пошуки в потрібне русло. Можливо, дитина не сприймає виховні впливи, оскільки невизначені її потреби, які знаходяться в іншій області знань про людину: соціальній (ускладнення відносин між батьками в сім'ї), медичній (у дитини є соматичне захворювання), або психологічній (дитина має затримку психічного розвитку, оскільки пережила психологічну травму, і це гальмує її інтелектуальний та психоемоційний розвиток).

У будь-якому випадку, чітке визначення потреб дитини і способів для їх реалізації дає можливість педагогам і іншим фахівцям (психологам, дефектологам, дитячим психотерапевтам) відчувати свою компетентність, бачити результат своєї роботи та об'єднувати свої зусилля по відношенню до конкретної дитини.

Систематичне складання та виконання ІПР – це складний процес. У кожній навчально-виховній установі питання, з ким і як буде реалізовуватися ІПР повинно вирішуватися індивідуально. Проте є категорії дітей, з якими просто не обійтися без індивідуального планування, тому що: 1) ці діти

по своїх проявах випадають із загальноприйнятих норм вікової і педагогічної психології; 2) спілкування з такими дітьми, їх виховання і навчання зустрічає труднощі, які не можна подолати звичайними психолого-педагогічними методами, оскільки у педагогів, а часто і психологів, не вистачає кваліфікації для вирішення подібних проблем; 3) сучасна педагогіка орієнтується на середньостатистичну психічно, соматично і психологічно здорову дитину, бачить ситуацію в ідеалі, а на практиці існує великий розрив між тим, як “повинно бути”, і тим, “що є насправді”, тобто з якими дітьми доводиться працювати.

ІПР може допомогти в роботі з подібною категорією дітей, оскільки вони потребують специфічних цілей і індивідуальних способів досягнення. Якщо дитячий колектив в загальноосвітній установі складається з 25 вихованців, то 3-5 з них можуть знаходитися під індивідуальним супроводом. В першу чергу важливо до процесу індивідуального планування привернути сім'ю дитини (якщо можливо) і віддати велику частину відповідальності батькам або іншим значимим для дитини особам.

Відповідно до установи інтернатного типу актуальність індивідуального планування зростає удвічі:

1) дитина весь час знаходиться в установі, але ніхто її не сприймає цілісно, оскільки вихователі працюють по змінах, а вчитель йде додому після уроків;

2) час і простір настільки структурований і визначений, має дуже жорсткі межі, тому у дитини не залишається можливості для прояву власної ініціативи і активності, а без ініціативи не буває самостійності і відповідальності.

Перед впровадженням технології індивідуального планування розвитку дитини важливо залучити до цього процесу співробітників. Процес дасть позитивний результат, якщо вихователі (дитячий будинок, інтернат) зрозуміють і приймуть ідею і користь, що забезпечить індивідуальне планування і дитині, і фахівцям. При необхідності треба здійснити навчання педагогів і психологів в межах методологічного семінару з питань впровадження ІПР.

Одним з найважливіших є те, наскільки адміністрація (заступник з виховної роботи) готова підтримувати впровадження ІПР в установі. Фактично технологія ІПР дає можливість для наочної і змістовної бесіди з дітьми, які через

свої індивідуальні особливості розвитку потрапляють в “групу ризику”. Так або інакше, ці зустрічі заступник директора з виховної роботи проводить, але замість звичного моралізування він запропонує дитині (підлітку, юнаку) розуміння її проблем і специфічних потреб та підходи для подолання життєвих труднощів.

Отже, батьки (або особа, яка здійснює опіку над дитиною), вихователь, педагог і психолог, а також дитина (відповідно до рівня розвитку самосвідомості, починаючи від 10–11-ти років) здійснюють зустрічі з планування 1 раз на 3 місяці, а представник адміністрації здійснює цю зустріч 1-2 рази на рік. Зустрічі є плановими, до них відбувається систематизація спостережень. За підсумками зустрічі робляться висновки.

Яким же дітям може допомогти технологія індивідуального планування розвитку [1]: 1) дітям із специфічними потребами, які відвідують загальноосвітню установу (по заявці батьків); 2) дітям, які проходять адаптаційний період в цій установі (які щойно прибули); 3) дітям, батьки яких звернулися по консультативну допомогу до психолога; 4) дітям, у відносинах з якими педагоги мають складнощі (з відома батьків, якщо можливо).

Складання індивідуального плану розвитку базується на загальній та індивідуальній відповідальності [2]. У структурі Індивідуального Планування Розвитку дитини ролі і відповідальність всіх учасників чітко визначені і повідомлені. Також важливо, щоб було всім зрозуміло без різночитань і інтерпретацій те, що доведеться здійснювати на практиці (спостереження та їх систематизацію, оцінку актуальної ситуації розвитку дитини, визначення шляхів досягнення мети розвитку і моніторинг, визначення нових цілей). Часто педагоги та інші фахівці навчально-виховної установи сприймають процес ІПР як додаткове навантаження і всіляко чинять опір його здійсненню. Виховувати абстрактно набагато простіше, ніж говорити про реальні слабкі і сильні сторони однієї конкретної дитини і здійснювати свідомо виховну позицію, відповідаючи за її наслідки.

Отже, фахівці, які залучені до складання та реалізації ІПР дитини, повинні мати наступні здібності: позитивне відношення до дітей, до педагогічної, лікувальної, профілактичної і корегувально-розвивальної роботи своїх колег; елементарні медико-психолого-педагогічні знання розвитку дитини; здатність спостерігати і класифікувати результати, відокремлюючи факт

від своєї оцінки і інтерпретації; бути здатними до оформлення документації; бути здатними спостерігати і фіксувати власні дії з реалізації виховної позиції.

Механізм впровадження індивідуального планування розвитку (ІПР) складається з восьми кроків:

Крок 1-й: проведення методичного семінару для заступників директорів з виховної роботи і психологів з метою роз'яснення цілей і очікуваних результатів від впровадження Індивідуального Планування Розвитку дитини;

Крок 2-й: методична підтримка по проведенню серії семінарів з педагогами з питань впровадження ІПР: поняття і структура ІПР, ресурси і обмеження ІПР, метод педагогічного спостереження і оцінки актуальної ситуації, визначення цілей і шляхів досягнення, моніторинг результативності, оцінка і самооцінка ефективності виховної позиції;

Крок 3-й: проведення психологом і заступником з виховної роботи серії практичних семінарів з впровадження ІПР;

Крок 4-й: пробне планування ІПР, вибір педагогами по одній кандидатурі для здійснення ІПР;

Крок 5-й: здійснення ІПР протягом 3-х – 6-ти місяців;

Крок 6-й: проведення методичного об'єднання з метою здійснення оцінки успішності ІПР відповідно до конкретного випадку;

Крок 7-й: прийняття рішення на методичному об'єднанні з впровадження ІПР;

Крок 8-й: визначення цільової групи для здійснення ІПР на наступний період (3-6 міс.)

Участь дитини: дитина запрошується до участі у вирішенні усіх важких питань, що стосуються її життя, і повинна вільно висловлювати свої думки. Відповідальності і самостійності не вчать за один день. Тільки довіра і поступове (згідно з рівнем розвитку самосвідомості, приблизно від 10 – 11 літнього віку) делегування відповідальності за своє життя дозволяє дитині стати адаптованим підлітком і в юнацтві здійснити самовизначення – забезпечити собі автономію і самореалізацію.

Участь вихователя: педагог (вихователь) приймає ідею індивідуального планування розвитку дитини, проходить навчання на методичному семінарі і готовий брати активну

участь в спостереженні за дитиною і систематизації своїх спостережень.

Участь вчителя: якщо впровадження ІПР здійснюється в навчально-виховній установі інтернатного типу, то позиції “вихователь” і “вчитель” принципово різні у своєму функціоналі. В цьому випадку вчитель заповнює свою форму спостережень.

Участь психолога: психолог допомагає здійснити систематизацію спостережень; допомагає педагогам відокремлювати спостереження від оцінки і інтерпретації, може здійснити у разі потреби додаткову психологічну діагностику; координує зусилля у досягненні певної мети; забезпечує зворотнім зв'язком всіх учасників ІПР; може проводити додаткові зустрічі зі всіма учасниками ІПР.

Участь сім'ї (або осіб, що її замінюють): батьки (або вихователі закладу інтернатного типу) несуть відповідальність за реалізацію плану розвитку, за якість спостережень і їх систематизацію в стандартному бланку (можливо за допомогою інших фахівців).

Участь інших фахівців (соціальний працівник, соціальний педагог, дефектолог, логопед): якщо вище перелічені співробітники не є штатними одиницями установи, де проходить впровадження ІПР, то вони можуть брати участь в процесі планування заочно (на рівні документації) або будучи запрошеними на зустріч. Якщо такі фахівці є співробітниками установи, то до початку зустрічі з ІПР вони фіксують свою частину роботи з дитиною. Їх інформація доповнює або конфронує з основною позицією педагога і психолога закладу, оскільки спостережень однієї особи буває недостатньо для цілісного уявлення про потреби дитини.

Участь адміністрації: підтримує і активізує діяльність педагогів, спирається на матеріали ІПР в роботі з сім'єю і в роботі з підвищенням компетентності педагогічних кадрів.

Документація ІПР дозволяє реалізувати декілька завдань: 1) містить систематизовану інформацію і договір між педагогом і іншими фахівцями, а також дитиною (з певного віку); 2) є письмовим нагадуванням про відповідальність для кожного учасника, в тому числі і дитини. У зв'язку з цими завданнями ІПР оформляється простою і зрозумілою мовою, датованою і

підписаною всіма учасниками процесу, підтвердженою адміністративною особою (заступником директора з виховної роботи) [2]. Форма повинна бути простою у використанні і доброзичливою. Загальна карта систематизованих спостережень зберігається в кабінеті психолога. Як правило, тільки декілька осіб можуть мати доступ до цієї конфіденційної інформації. Матеріали оновлюються 1 раз на 1,5-2 роки. На руки батьки, вихователі, педагоги отримують копію однієї сторінки опису ІПР (цілі і способи досягнення) [2].

У роботі з педагогами і шкільними психологами найбільш хворобливою темою виявляється якраз збереження конфіденційності по відношенню до особистої історії дитини. Вивішування рейтингів на дошку оголошень, публічних критичних висловів або передачі подробиць з приводу особистої історії дитини часто є поширеним явищем.

Якщо дитина залучена до планування, то необхідно враховувати наступне: 1) дитина повинна бути готова до того, що до неї звернуться з якого-небудь питання, що стосується її життя; 2) до відповідей дитини необхідно відноситися серйозно, зокрема, те, що буде сказано, не повинне бути оцінене, виправлене; 3) дитина повинна мати можливість висловити, до чого вона хоче прийти в своєму житті, а що їй зовсім не підходить; 4) дуже важливо визначити те, що дитина/підліток/юнак може здійснити самостійно для досягнення своєї мети, що вона хотіла б здійснити за допомогою інших, і чия допомога їй потрібна, і що можуть для неї (на думку дитини) здійснити інші; 5) хлопець/дівчина можуть у результаті скласти свій проект власного розвитку на найближчий рік, що вже само по собі є символом більшої вмотивованості та відповідальності [2].

В результаті участі в плануванні власного розвитку дитина/підліток/юнак отримує важливі життєві навички, такі як: співпраця, взаєморозуміння, вирішення конфліктів, спільне прийняття рішень. Все це необхідно для того, щоб стати дорослою, незалежною, відповідальною і щасливою людиною.

Отже, ІПР є інструментом для реалізації свідомої виховної позиції, тому дозволяє планувати виховну роботу в інтеграції із зусиллями різних фахівців, перевіряти результати і досягати

успіху. ІПР також укріплює співпрацю і дозволяє координувати зусилля серед різних фахівців. ІПР розвиває компетентність професіоналів (педагогів, психологів, вихователів, дефектологів, логопедів і інших фахівців з дитячого розвитку) і створює можливість для подальшої їх мотивації.

Література:

1. Психологическая профилактика дезадаптации учащихся в начале обучения в средней школе : [Методические рекомендации для школьных психологов] / под ред. Л. П. Пономаренко. – Одесса: “АстроПринт”, 1999. – С. 60-66.
2. Model of the Individual Development Plan of Children. The Manual document of the Continental Office of the “SOS Kinderdorf International” for SOS Children’s Villages and Youths Houses of Central and South-east Europe, CIS, countries of Baltic, January 2001.

The article is devoted the process of drafting and realization of Individual Planning of Development of child (IDP) as technologists of the personality-oriented education of the independent personality.

Key words: *Model of the Individual Development Plan of Children, individual educate support, potential of growth, pupils of educational establishments, technology of the pedagogical monitoring, conscious educate position.*

Раскрыт процесс составления и реализации Индивидуального Планирования Развития ребенка (ИПР) как технология личностно-ориентированного воспитания самостоятельной личности.

Ключевые слова: *Индивидуальное Планирование Развития ребенка, индивидуальное воспитательное сопровождение, потенциал роста, учащиеся воспитательных учреждений, сознательная воспитательная позиция.*

УДК 796.012.65+372.32

Н.Б. Гонтаровська, м. Дніпропетровськ

ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД У СТВОРЕННІ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА РОЗВИТКУ ДИТИНИ

Презентовано сучасну стратегію оздоровлення школярів в умовах навчання як інноваційну технологію, яка передбачає інтеграцію педагогічного, психологічного та медичного супроводу навчально-виховного процесу; визначено реальний шлях подолання основних причин прогресуючого погіршення здоров'я дітей.

Ключові слова: *здоров'я, оздоровлення, особистісно орієнтовані програми, комплексний моніторинг, освітнє середовище дитини.*

Динаміка стану здоров'я дітей України, що відображається у багаточисельних медичних, демографічних, соціологічних і педагогічних даних, свідчить про те, що погіршення здоров'я підростаючого покоління стало кризовим явищем національного рівня. Стійка тенденція погіршення здоров'я проявляється впродовж всього перебування дитини в системі освіти – від дитячих дошкільних установ, у яких відбувається постнатальний цикл закладки психофізіологічного фундаменту здоров'я, до закінчення загальноосвітнього навчального закладу. Якщо проаналізувати дані, що широко презентуються в науково-медико-педагогічній статистиці, то можемо зазначити, що серед дітей до 2-3-х років зафіксовано 27,5% хворих, дітей 7-ми років – 65%; серед випускників шкіл – 89%. Отже, здоровими наприкінці навчання залишаються лише 11% учнів [1; 3; 5-8].

Таким чином, низький рівень фізичного і психічного здоров'я школярів стає загальнонаціональною проблемою і створює об'єктивні перепони на шляху ефективної модернізації української освіти.

Вирішення проблеми зміцнення здоров'я населення конкретизовано в державній цільовій комплексній програмі "Фізичне виховання – здоров'я нації" [4], ведеться пошук шляхів забезпечення виконання програми оздоровлення в умовах кризового становища системи охорони здоров'я населення, впровадження валеології розглядається як шлях вирішення проблеми зміцнення здоров'я нації.

Останніми роками в сучасній вітчизняній педагогічній науці точаться дискусії з приводу впровадження валеології як обов'язкової дисципліни в рамках навчального плану закладів освіти різного рівня – від дошкільних до вищих. Вчені та практики ретельно обговорюють сутність і зміст валеологічної освіти, апробують експериментальні підручники і посібники (Т. Є. Бойченко, Е. Г. Булич, С. С. Волкова, М. С. Гончаренко, В. П. Горашук, С. М. Горбунова, Л. І. Жаліло, С. В. Кириленко, О. Д. Міхільов, В. В. Морозова, І. В. Мурахов, Н. І. Новікова, В. М. Оржеховська, А. В. Царенко та ін.).

Розглядаючи педагогічну валеологію як новий філософський світогляд в освітньому процесі України, потрібно, на наш погляд, визначити комплексний характер її впровадження в практику роботи навчально-виховних закладів, розглядаючи її як культуру здоров'я, здоровий спосіб життя.

Метою даної статті є представлення медико-психолого-педагогічного підходу у створенні освітнього середовища, спрямованого на подолання основних причин прогресуючого погіршення здоров'я дітей, якими є неефективність профілактичних і корекційних заходів щодо збереження й укріплення фізичного та психічного здоров'я школярів, адаптації до змін у соціальному, економічному, екологічному, освітньому середовищі. А це передбачає інтеграцію педагогічного, психологічного і медичного супроводу навчально-виховного процесу, змістовне наповнення якого здійснюється за такими напрямками: 1) підвищення контролю за станом здоров'я дітей; 2) виховання в учнів усвідомленості фізичних умінь у поєднанні з підвищенням рівня гнучкості мислення, підвищення рівня інтелектуальних можливостей; 3) розвиток здібностей учнів керувати власними емоціями, формування навичок усвідомленого контролю емоційної сфери життєдіяльності задля регулювання здоров'язберігаючого міжособистісного спілкування, планування різноманітних форм самоорганізації тощо.

Визначена проблема кризового стану здоров'я учнівської молоді на сучасному етапі розвитку суспільства потребує створення системи умов розвитку здорової дитини в освітньому середовищі навчального закладу, названої нами педагогічною стратегією оздоровлення школярів в умовах навчання [2].

При розробці оздоровчої стратегії ми керувалися тим, що розвиток особистості протікає найбільш успішно тоді, коли

дитина знаходиться в гармонії з власним здоров'ям. Ми виходимо з того, що розглядаємо здоров'я як комплексне поняття, яке феномен, що поєднує в собі фізичне, психічне, духовне і соціальне здоров'я. Всі складові поняття "здоров'я" тісно взаємопов'язані та невід'ємні одна від одної, тобто загалом вони визначають стан здоров'я дитини як цілісний складний феномен.

Отже, головною ідеєю комплексного медико-психолого-педагогічного підходу в організації освітнього середовища ми визначили ідею об'єднання зусиль медичних працівників, педагогів, психологів, біологів із метою створення системи медичної, психолого-педагогічної, соціальної допомоги дитині відповідно до замовлення мікросоціуму. У межах оздоровчої стратегії інноваційного освітнього середовища консолідували свої зусилля науковці, вчителі, вихователі, методисти, психологи, соціолог, лікарі (педіатр, психотерапевт, гігієніст, фізіотерапевт, лікар ЛФК), інструктори фізичної культури, масажисти, батьки й самі учні з метою виховання гармонійно розвинутої людини, реалізації особистісного підходу до кожної дитини в питаннях організації системи навчання й виховання у прямій залежності від рівня соматичного здоров'я, психологічної характеристики і психічного стану дитини.

Говорячи про нову стратегію, маємо на увазі створення освітнього середовища дитини, в якому в комплексі розв'язують педагогічні завдання навчання, виховання, розвитку і оздоровлення на основі використання ідей особистісно орієнтованого виховання – активізації внутрішнього потенціалу особистості дитини, особистісного саморозвитку і суб'єктного досвіду. Саме комплексний медико-психолого-педагогічний підхід має зосередити увагу дорослих на процесах розвитку суб'єктних властивостей особистості дитини (незалежності, самостійності, самоконтролю, самодисципліни, саморегуляції, саморефлексії), яка в процесі роботи перевтілюється в постійну турботу дорослих про зміцнення духовних, інтелектуальних і фізичних можливостей учнів, на розвинутість яких, а саме становлення суб'єктності дитини, спрямована система педагогічної допомоги і підтримки вихованців в експериментальному освітньому середовищі.

Зміст цієї стратегії визначають такі головні педагогічні принципи: об'єднання зусиль педагогів, психологів, медичних працівників і батьків; інтеграція оздоровчо-профілактичного і медичного чинника в навчально-виховний процес; моделювання

навчальної діяльності школяра з урахуванням якостей його особистості на рівні психічного стану, характеристики здоров'я.

Для розв'язання головного завдання нашої інноваційної педагогічної технології – оздоровлення учнів в умовах навчання – потрібно створити відповідні умови, щоб можна було б здійснювати навчально-виховний і одночасно оздоровчий процес, тобто забезпечити комплексний медико-психолого-педагогічний підхід у створенні освітнього середовища розвитку дитини відповідно до визначених нами зон розвитку особистості (пізнавальної, культурологічної, оздоровчої, соціалізації).

Головним у зв'язку з цим було створення моделі інноваційного навчального закладу комплексної та багатoproфільної орієнтації, в межах якого має розвиватися дитина. Так, об'єднання підрозділів експериментального навчального закладу у складі дошкільного закладу, спеціалізованої школи естетичного профілю, гімназії, центру позашкільної роботи, спортивно-оздоровчого центру максимально виконує їхнє функціональне призначення у визначенні необхідних умов, для комплексного розв'язання головних педагогічних завдань виховання, розвитку й оздоровлення учнів.

Перша умова – створення освітнього середовища, мікросоціума, в якому розвивається дитина завдяки різним виявам своєї активної діяльності. Така організація навчально-виховного розвиваючого процесу дає змогу учням реалізувати свої здібності в різних сферах діяльності з урахуванням їхніх власних уподобань і можливостей. Таким чином, кожна дитина стає суб'єктом своєї діяльності, завдяки чому поступово формується її досвід міжособистісного спілкування, активізується процес соціального розвитку, виявляється, усвідомлюється та реалізується особистісна цінність у шкільному житті. Це, у свою чергу, сприяє розв'язанню ще одного завдання – учні в навчальному закладі почувають себе комфортно, у них формується стійке емоційне ставлення до навчання загалом.

Другою умовою організації комплексного медико-психолого-педагогічного підходу у створенні освітнього середовища розвитку особистості дитини є планування та реалізація оздоровчої програми для школярів [2].

Оздоровча програма – це цілісна система оздоровлення, що передбачає як обов'язкові щоденні уроки фізичного виховання, заняття спортом у позаурочний час, так і

профілактичні, лікувально-оздоровчі заходи. Програма оздоровлення персонально спрямована, індивідуальна для кожного школяра, оскільки в процесі її виконання діагностують психічний стан і рівень соматичного здоров'я дитини через систему поглиблених оглядів, медичних і психолого-педагогічних обстежень, за результатами яких визначають корекційні заходи для поліпшення здоров'я учнів. Надалі програму реалізують в освітньому, оздоровчому та лікувально-профілактичному напрямках.

Завдання **освітнього напрямку** – ретельна просвітницька робота з батьками та учнями (батьківська школа, індивідуальні консультації, опанування курсів на уроках і в позакласний час) за комплексною “Інтегрованою просвітницькою програмою організації здорового способу життя” (для учнів 1–11-х класів). Головне завдання програми – навчити дітей особливому ставленню до життя і здоров'я, виховати усвідомлене ставлення до власного здоров'я як основної людської цінності; сформувати у школярів стійкі переконання щодо пріоритету здоров'я, як основної умови реалізації фізичного, психічного, соціального та духовного потенціалу людини.

На цьому етапі формуються активна соціальна орієнтація на здоровий спосіб життя, потреба в зміцненні здоров'я та у фізичному розвитку. На основі психолого-педагогічних спостережень і медичних обстежень для кожного школяра разом з батьками, лікарями, педагогами і психологами проектується особистісна програма “Здоров'я”, за якою визначають завдання оздоровлення й лікування, передбачають перспективу фізичного розвитку дитини.

Далі персональна програма для кожного учня реалізується в оздоровчому та лікувально-профілактичному напрямках. **Оздоровчий напрям** – активне “занурення” дитини в освітнє середовище через щоденні уроки фізичного виховання, заняття фізичною культурою за спеціалізацією відповідно до індивідуально обраного виду (східні единоборства, ігрові види спорту, легка атлетика, художня гімнастика, фехтування, плавання, спортивні танці на паркеті тощо). У цьому розділі програми для кожного учня не тільки передбачено загальну систему фізичного виховання, а й заплановано згідно з індивідуальними характеристиками комплексу фізичних вправ, відстежуються рівні індивідуальної фізичної підготовки за методикою проф. О.Д. Дубогай. За вимірами 17-ти основних

показників фізичного стану аналізують і визначають рівні, що характеризують фізичний розвиток, фізичну підготовленість, функціональний стан дитини.

На підставі одержаних даних медична служба навчального закладу і фахівці фізвиховання визначають завдання і перспективу фізичного розвитку кожного учня на основі виконання показників і навчальних нормативів методом тренувальних вправ на уроках і в позаурочний час. Надалі складають індивідуальні рекомендації з корекції фізичного стану. Так, наприклад, за результатами обстеження дітей на початку навчального року виявляють тих, хто має порушення статури. Для цієї групи розробляється комплекс вправ із формування правильної статури як на уроках фізичної культури, так і на заняттях загальної фізичної підготовки, під час проведення фізкультурних пауз. Для дітей створено індивідуальні комплекси з корекції порушень статури на заняттях у домашніх умовах під наглядом батьків.

За програмою оздоровлення розумове навантаження учнів має сприяти розв'язанню питань корекції їх психічного стану. Методика проведення скринінгу дає змогу виявити самопочуття, симптоми хвороби, визначити конкретні завдання в роботі з учнями на уроках психорозвантаження, на яких навчаємо 12–13-ти річних підлітків засобом психічної саморегуляції (аутогенного тренування) з метою зменшення підвищеної збудливості, напруги, коригування нормалізації настрою, формування позитивних якостей особистості.

Лікувально-профілактичний напрям сприяє дотриманню шкільного режиму (регламент навчальних занять, вітамінізоване і збалансоване харчування, рухова активність, фізичні навантаження). У цьому розділі оздоровчої програми реалізуємо систему заходів із профілактики захворювання (фітотерапія, лікувальна фізкультура, квантова терапія, загартовування тощо), діагностики та лікування різноманітних захворювань.

В оздоровчому центрі навчально-виховного комплексу, створеного зусиллями педагогів, медиків і батьків, організовано профілактичний прийом, надають медичну допомогу і проводять курси лікування 22 фахівці з хірургії, травматології, вертебрології, лорпатології, офтальмології, квантової, суджок-фіто та мануальної терапії. Крім цього, заплановано систему оздоровчих заходів із лікувальної фізкультури, масажу,

лікувального плавання, водних загальнозміцнюючих процедур, дихальної гімнастики тощо. Спільна скоординована робота лікарів, психологів, педагогів націлена на роботу та впровадження медико-психолого-педагогічного патронажу кожної дитини в процесі її виховання та навчання, дає змогу діагностувати різноманітні захворювання дітей і централізувати контроль за процесом їх лікування. Наслідком запровадженні нами системи медичного патронажу є практично повна відсутність загострень захворювань хронічним тонзилітом і бронхіальною астмою.

Виконується головне завдання управління здоров'ям індивіда, для чого проводиться аналіз інформації про стан здоров'я (рівень здоров'я), формування управлінських дій (оздоровчі програми), їх реалізація, оцінка їх адекватності і ефективності. З метою збору аналізу інформації про стан здоров'я нами розроблена та втілена методика експрес-діагностики соматичних та психологічних розладів та відхилень в учнів 12–17-ти років. Виявлення симптоматики відхилень у стані фізичного та психічного здоров'я визначається методом самооцінки підлітками функціонування основних фізіологічних систем (нервова, серцево-судинна, дихальна системи, шлунково-кишковий тракт).

Таким чином, розроблена нами та апробована експрес-методика виявлення серед школярів-підлітків хворих і “груп ризику” є високоінформативною і не потребує багато часу на проведення діагностування стану здоров'я учнів.

Надалі у процесі навчання школярам призначаються індивідуальні методи лікування; планується проведення цільових консультацій спеціалістів для батьків хворих дітей; у разі потреби за даними оглядів учнів хірургами направляються для індивідуального і планово-консервативного та оперативного лікування; ведеться обстеження дітей за методикою Р. Фолля, проводяться курси фізіотерапевтичного лікування (магнітно-інфра-червоно-лазерним терапевтичним апаратом “Мілта”, апаратами КУФ, УВЧ).

Лікувально-профілактичні заходи свідчать про зниження показників захворюваності учнів, збереження й укріплення здоров'я на всіх вікових етапах їхнього розвитку.

У системі особистісно орієнтованого освітнього середовища навчально-виховного комплексу запроваджено “Індивідуалізовані програми розвитку особистості” кожної

дитини, в яких передбачено моделювання діяльності учня з урахуванням його психічного стану, психологічної характеристики і рівня здоров'я. Це означає, що процес творчого становлення особистості відбувається під патронажем медичної і психолого-педагогічної служб, оскільки технологія конкретного шляху кожної дитини до досягнення мети враховується в індивідуальній програмі відповідно до її особливостей. За цією системою визначений наступний алгоритм дій: 1) скринінг-обстеження; 2) визначення з числа обстежених однорідних діагностичних груп; 3) медичне (лікарське й медапаратне, інструментальне) обстеження й дообстеження; 4) визначення діагнозу або медичного висновку; 5) складання індивідуального плану оздоровчих та лікувальних заходів; 6) проведення лікування й оздоровлення учнів у системі школа – шкільний оздоровчий центр – сім'я (за необхідністю – дитячий лікувальний заклад); 7) оцінка ефективності проведеного лікування й оздоровлення; 8) складання та реалізація індивідуалізованих програм навчання у залежності від особливостей стану здоров'я учня; 9) оцінка ефективності профілактичних заходів (програм), за необхідністю їх корекція.

Так, за виявленими показниками психічного стану дитини і рівня її соматичного здоров'я визначаємо вибір програми і форми навчання, вибір форм і засобів рухової активності.

Застосування вправ з використанням різноманітних форм фізичного навчання і дозованого фізичного навантаження у відповідності з особистісно орієнтованими оздоровчими програмами учнів свідчить про їхню ефективність, бо за визначеними показниками рухової якості (сила, швидкісно-силові здібності, витривалість) учнів, як правило, перерозподіляють з груп із нижче середнього рівня фізичної підготовленості до груп із середнім і вище середнього рівнями.

Найбільшу увагу приділяємо дослідженням факторів, які впливають на рівень соматичного та психічного здоров'я дітей та учнівської молоді, дослідженням взаємозв'язку між рівнем інтелектуального розвитку, фізичним розвитком та фізичною підготовленістю учнів. Розробку індивідуальних тренувальних програм з урахуванням рівня соматичного здоров'я та фізичної підготовленості, розробку раціональної системи планування обсягу рухової активності різних вікових груп школярів проводимо

на основі навчальних посібників “Спортивна абетка” для учнів 1-го класу, “Разом з Фізкультуркіним” для учнів 2-го класу, “Фізкультуркін у спортивній країні” для учнів 3-го класу, “Спортивний клуб Фізкультуркіна” для учнів 4-го класу, “Країна Спортландія” для учнів 5-го класу, які створені разом із науковцями Дніпропетровського державного інституту фізичної культури і спорту (автори Н.В. Москаленко, Н. М. Ломако). Переходячи з класу в клас, учні в програмованому режимі разом із педагогами, медичними працівниками й батьками виконують власну програму особистісного розвитку, зміцнення свого здоров’я, керуючись головним завданням здоров’язберігаючого освітнього середовища – орієнтації на здоровий спосіб життя. Вони набувають навиків ставити головну життєву мету, планувати комплекс завдань щодо її реалізації, за допомогою дорослих вчать керувати життєдіяльністю на основі загальнолюдської системи цінностей, формують потребово-мотиваційні сфери та власну духовно-ціннісну свідомість. Таким чином, вони набувають досвіду здорового способу життя.

Представлений нами інтегрований медико-психолого-педагогічний підхід у створеній моделі освітнього середовища визначає оздоровчу функцію навчального закладу як поняття широкого спектру дії: здорова особистість – це самодостатня особистість, вона вирішує і планує власне життя, керує процесом зміцнення свого фізичного, психічного, духовного та соціального здоров’я. Набути такого досвіду може кожна дитина у запропонованому нами проєкті освітнього середовища комплексної оздоровчої орієнтації.

Кожний навчальний заклад, на наш погляд, у своїх організаційній та змістовній основах моделювання педагогічної системи насамперед повинен стати оздоровчим навчальним закладом, школою сприяння здоров’ю дитини. Це стратегічне завдання сучасної практичної педагогіки набуває першочергового значення в інноваційному процесі розбудови державної освіти на шляху реформування національної школи.

Література:

1. Булич Е. Г. Валеологія. Теоретичні основи валеології: навч. посіб. [для студ. вищ.навч.закл.]/Е.Г. Булич, І.В. Муравов. – К.: ІЗМН, 1997. – 224 с.

2. Гонтаровська Н. Б. Інноваційна педагогічна стратегія оздоровлення школярів в умовах навчання / Наталія Борисівна Гонтаровська // Валеологічна освіта та виховання: сучасні підходи, доступність і шляхи їх розвитку в Україні: зб. наук.-практ. ст. / наук. ред. В. М. Оржеховська. – К.: Магістр–S, 1999. – С. 62–67.
3. Москаленко Н. В. Фізичне виховання молодших школярів: монографія / Наталія Василівна Москаленко. – Дніпропетровськ: Інновація, 2007. – 252 с.
4. Цільова комплексна програма: Фізичне виховання – здоров'я нації. Указ Президента України від 1 вересня 1998 р. № 963/98.
5. Апанасенко Г. Л. Охрана здоровья здоровых: некоторые проблемы теории и практика / Г. Л. Апанасенко // Валеология: Диагностика, практика, средства обеспечения здоровья. – СПб: Наука, 1993. – С. 52-54.
6. Запорожец А.В. Научная концепция исследований НИИ дошкольного воспитания АПН СССР / А.В. Запорожец // Психолог в детском саду. – 2000. – № 2-3. – С. 5-20.
7. Здоровье и физическое развитие детей в дошкольных образовательных учреждениях: проблемы и пути оптимизации: [сб. науч. трудов] – М.: ГНОМ и Д, 2001.– с. 10-17.
8. Кудрявцев В.Т. Психологические основы развивающей педагогики оздоровления в свете идей А.В. Запорожца / В.Т. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 2005. – № 6. – С. 101–112.

The author presents the modern strategy of pupils' bringing into a healthy state in learning condition and examines it as innovative technology that assumes an integrity of pedagogical, psychological and medical accompaniment of educational process. In this article a real way of getting over of the main reasons of children health aggravation has been defined.

Key words: health, healthy activity, personally-oriented programs, complex monitoring, child's educational environment.

Представлена современная стратегия оздоровления школьников в условиях учебы, которая рассматривается как инновационная технология, которая предполагает интеграцию педагогического, психологического и медицинского сопровождения учебно-воспитательного процесса; определен реальный путь преодоления основных причин прогрессирующего ухудшения здоровья детей.

Ключевые слова: здоровье, оздоровление, лично ориентированные программы, комплексный мониторинг, образовательная среда ребенка.

УДК 37. 013. 42

Р.В. Малиношевський, м. Київ

ПРОБЛЕМА СИСТЕМИ “ЛЮДИНА – СОЦІАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ” У СПАДЩИНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Розглянуто сутність поняття “виховне середовище”, проаналізовано педагогічну спадщину В.О. Сухомлинського на предмет вирішення їм проблеми взаємозв'язку в системі “людина – соціальне середовище”.

Ключові слова: *виховне середовище, виховний ресурс, мікросередовище.*

На сучасному етапі розвитку України як незалежної держави проблема виховання особистості, здатної ефективно протистояти викликам глобалізаційного світу набуває першочергового значення. Відповідно, одвічне питання стосовно тлумачення людської екзистенції, сенсу життя не тільки не втрачає своєї значущості, але й набуває нової квінтесенції. А це, в свою чергу, змушує наукове співтовариство, а особливо педагогічну еліту, до невпинного пошуку нових, ще більш ефективних способів, методів, модерних шляхів формування особистості.

Закономірно, що в такому разі питання взаємодії людини та соціального середовища, а, точніше, ступінь формувального впливу середовища на людину набувають нового життя. Постанова питання полягає вже не у визнанні чи запереченні ролі середовища в особистісному розвитку суб'єкта, а у способах його педагогічного використання. Тобто вектор уваги нині зміщується на використання виховних ресурсів соціального середовища, яке можливе за умови створення його особливого нового типу – виховного. Проте проблемним моментом є саме механізм розбудови виховного середовища. Таким чином потреба дослідження функціонування такого механізму змушує звернути увагу на різні історичні форми та спроби розбудови “теорії виховного середовища”, що, в свою чергу, веде до необхідності аналізу даної проблеми в рамках національної ідентичності та ментальної відповідності.

Отже, в даному контексті актуальним стає осмислення питання у руслі педагогічної системи В.О. Сухомлинського як гуманістичної концепції, в рамках якої частково відбулися парадигмальні зрушення та методологічний поворот з позицій діалектичного матеріалізму в рамки гуманістичної філософії у вихованні дитини.

Однак, перш ніж безпосередньо перейти до розгляду питання становлення особистості, а, головне, механізму подолання колізії в системі людина-середовище у спадщині В.О. Сухомлинського, необхідно уточнити наші вихідні позиції.

Однією з найважливіших категорій нашого аналізу є “виховне середовище”. Така особлива увага цій категорії приділяється в силу того, що на даному етапі в науковій літературі зустрічаються взаємосуперечливі визначення. Цілком очевидно, що в науці не може бути однієї точки зору на проблемне питання, тим паче, якщо воно дійсно має суттєве значення. Однак, плюралізм позицій можливий лише в тому випадку, якщо поняття диференціація є концептуальною, себто мусить бути аргументована та операційно визначена принципова відмінність між науковими позиціями, які знаходять своє відображення в певному понятті. Також очевидно, що педагогіка, зокрема соціальна-педагогіка як наука, не може оперувати багатозначними, внутрішньосуперечливими поняттями. Не доцільно використовувати в науковому аналізі загальні визначення, які пропонують окремі автори, наприклад, Л. Н. Селіванова та Л.І. Новикова у своїх наукових доробках акцентують увагу на такому тлумаченні: “Середовище – це те, серед чого знаходиться дитина” [7, с 7]. А представник середовищно-орієнтованого підходу у вихованні Ю.С. Мануйлов у своїх наукових розвідках виходить з такої інтерпретації: “Середовище – це те, серед чого перебуває суб’єкт, через що формується спосіб життя, що осереднює особистість” [5, с. 27]. Такі визначення є формальними і неконкретними, а, отже, не можуть бути відправною точкою наукової рефлексії.

Відповідно ми, в свою чергу, поняття середовище вживаємо виключно у виховному аспекті, а тому для зменшення плутанини і багатозначності використовуємо історично усталене словосполучення “виховне середовище”, в якому робиться акцент на іманентні виховні потенціали. Однак, існують різні

виховні середовища, наприклад: школа, сім'я, ЗМІ і т.д., виховний вплив яких може не співпадати та конфронтувати між собою. Це змушує розглядати виховне середовище крізь призму цілісності. Тобто, під цілісним виховним середовищем розуміється, системна інтеграція виховних ресурсів різноманітних мікросередовищ з метою здійснення педагогічно доцільного впливу на дитину на всіх рівнях. Саме крізь призму такого розуміння ми будемо виходити в наших наукових інтенціях.

Досить часто у науковій літературі даний етап розглядають як суцільний та монолітний, окреслений назвою “педагогіка середовища”, яка сформувалась у Росії в 20-х роках ХХ століття [6, с. 99]. Однак, таку думку не можна вважати однозначною. Адже у залежності від світоглядної та методологічної позиції дослідника по-різному відбувається конструювання наукової картини світу. Зокрема, тема “людина-середовище” має декілька варіантів вирішення, які вирізняються принциповою позицією дослідника щодо розуміння буття людини, а звідси беруть витоки і спроби конкретного втілення в реальність своїх поглядів, які, в свою чергу, відображаються на уявленнях науковця, наприклад, щодо механізму виховного впливу середовища на людину і такі уявлення віддзеркалюються і у його моделі виховної системи.

У силу того, що радянська педагогіка функціонувала у межах діалектичного матеріалізму, дослідники проблеми взаємозв'язку людини та соціального середовища орієнтувались на принцип соціального детермінізму [12, с. 34]. Уявлення стосовно кількісної частки такої детермінації у процесі людського становлення, а також уявлення про сутність людини, в свою чергу, обумовили і появу декількох варіантів вирішення системної взаємодії.

Історично склалось так, що перший варіант спроби вирішення проблеми взаємодії в системі “людина – середовище” презентований у наукових доробках С.С. Моложавого, А.Б. Залкінда, В.Н. Шульгіна, Н.В.Крупеніна та ін. У їхніх працях особливо не диференціювались людська екзистенція та існування тварини, тобто, у них не брались до уваги якісні відмінності сутності людини від характеристик іншої істоти. Згідно з їхніми поглядами у вихованні та формуванні особистості

домінуючу роль посідають зовнішні фактори. Більше того, вони запевняли, що дитина на дев'яносто процентів – продукт середовищних впливів, а на десять її поведінка обумовлена інстинктами. Ця ідея отримала розвиток з позиції міркувань, що сенс зв'язку “людина – середовище” полягає в здобутті системної рівноваги. Іншими словами, соціальне середовище позиціонувалося як джерело стимулів, котрі впливають на дитину: чим більший рівень потужності впливу, його багатоманітність та темпоральна тривалість, тим скоріше відбувається розвиток індивідуальної свідомості та поведінки. Себто, в межах такої парадигми відбулася редукція виховання до організації буття дитини в певних умовах, в намаганні піддати її впливам різних середовищ [3, с. 114]. Суттєвим недоліком таких концепцій є факт розриву системної єдності соціального середовища з соціальним суб'єктом. Більше того, в них дитина постає як метафізичний суб'єкт. Очевидна методологічна похибка, на що абсолютно доречно звернув увагу О.М. Леонтьев, яка полягає в тому, що “абстрактно взята річ взагалі не є предметом науки, що властивості речей відкриваються виключно в сутнісному взаємовідношенні...” [4, с. 7]. Вищезгадані науковці, шляхом абстрагування виокремлювали дитину із реального життя, а, отже, це унеможливило і аргументацію щодо існування “виховного середовища” в межах даної моделі.

На протипагу представникам соціогенетичного крила педології, представникам теорії “відмирання школи”, наприкінці 20-х років ХХ століття виникає наукова позиція, в основі якої також лежить принцип соціальної детермінації, але змінюється роль самої людини. “У працях П.П. Блонського, С.Т. Шацького, Л.С. Виготського, написаних у цей період, особлива увага надається особистісному фактору в засвоєнні соціального досвіду” [12, с. 35]. Людина тут вже не просто зліпок оточуючої реальності. Важливого значення в інтеріоризації знань, навичок та вмінь набуває мотиваційне ядро особистості, що веде до заперечення нівеляції ролі школи як виховного фактору. Відповідно, відкидаються будь-які утопічні ідеї розчинення її у соціумі. Зокрема у С.Т. Шацького школа починає позиціонуватись як центр виховання та організації життя дітей й має доповнити та дезактивувати недоліки суспільства.

Л.С. Виготський акцентував на тому, що біологічний фактор розвитку особистості визначає собою той фундамент, на якому надбудовується система набутих реакцій, що визначається структурою того середовища, де функціонує суб'єкт. Більше того, досвід та встановлення умовних рефлексів визначається соціальним середовищем. Для науковця будь-яке виховання є соціальним. А це, в свою чергу, дає підстави Л.С. Виготському стверджувати, що “соціальне середовище є істинним важелем виховного процесу” [2, с. 84], а, отже, має бути використаним педагогами.

У межах широкого соціального середовища дитина може підпасти під владу різних деструктивних впливів, які необхідно дезактивувати. Відповідно, не може бути й мови про передавання виховного процесу в руки стихії. Тому потреба відмежуватись від стихійного змушує створювати штучне раціонально організоване середовище – виховне середовище.

Проте і в позиціях С.Т. Шацького, Л.С. Виготського, І.І. Йорданського та ін., також простежується деяка суперечливість. Як не дивно, вона виявилась на рівні розуміння сенсу зв'язку “людина – середовище”, оскільки тут спостерігається певне їх протиставлення. “Середовищні впливи, котрі розглядаються авторами як соціальні, протиставлялись біологічним структурам особистості” [12, с. 35]. Зовнішнє виступало соціальним, а, отже, і вищим, на протигагу біологічному, внутрішньому, нижчому.

Виникає питання: чи можна розривати систему “людина – середовище”? На скільки правомірна така бінарна позиція?

Звісно, що соціальне середовище не може розглядатись безвідносно до внутрішніх умов розвитку особистості. Оскільки будь-які максимально сприятливі умови життєдіяльності без зв'язку із мотиваціями, установками, потребами, емоціями людини не приведуть до формування суспільно необхідної людини. Це жодним чином не відбудеться без наявності сформованої активної позиції особистості, системи її відносин до зовнішніх викликів. Позаяк внутрішні умови не є механічною калькою зовнішніх впливів.

Тому вищезгаданим вимогам відповідає саме педагогічна система В.О. Сухомлинського, яка на кілька десятиліть випередила свій час. Випередження простежується, перш за

все, в чужому для тогочасної педагогіки гуманістичному та антропологічному принципі, котрий кристалізується в тезі: “Людина – найвища цінність, що дух людський безсмертний, що у величі, повноті, моральному багатстві життя полягає мета, до котрої справжня людина прагне все життя” [11, с. 154].

У філософсько-педагогічній системі В.О. Сухомлинського людина вже постає не як деіндивідуалізований об’єкт, не як “гвинтик” державницького механізму. Її сутність возвеличується як цінність сама по собі, як альфа та омега виховання. І тому завдання вихователя вже не редукується до тривіального здійснення організаційно-механістичного впливу на дитину, а полягає в намаганні допомогти дитині вибудувати та усвідомити свою самість. Відповідно дитина постає як свободомислячий суб’єкт, дає підстави вести мову про автономію особистості, про відсутність фатальної обумовленості її розвитку якимось одним фактором (біологічним чи соціальним). Середовище вже не виступає визначальним фактором становлення соціального суб’єкта, а веде до розуміння ролі цілеспрямованих впливів на процес входження суб’єкта в соціум.

В.О. Сухомлинський підкреслює, що дитина в жодному разі не відкривається педагогові як чистий аркуш, що педагог не творить з неї уніфіковану істоту. Ідеалом виховання у вітчизняного педагога виступає всебічно розвинена особистість, яка сама відіграє не останню роль у процесі виховання. Отже, процес виховання людини “не означає, що кожна людина тільки кимось виховується. Активність прагнення особистості до ідеалу – необхідна умова” [9, с. 74].

Наведена теза доводить, що людина у філософії В.О. Сухомлинського позиціонується як активний суб’єкт соціального буття. Себто, це вже не пасивна та інфантильна істота на кшталт людини, презентованої у В.Н. Шульгіна та ін. Саме активність як інтегральна характеристика соціального суб’єкта, дає підстави вести мову про можливість розбудови діяльнійшої взаємодії людини з оточуючим середовищем. І саме категорія взаємодії є тією логічною ланкою, котра унеможливує дихотомію і утверджує взаємообумовлюючий вплив в межах системи “людина-середовище”.

У спадщині В.О.Сухомлинського виокремлюється два основних джерела виховання дитини. Першим джерелом виступає цілеспрямована та організована виховна робота, яка здійснюється в межах школи та під її егідою. Проте поряд з цим функціонує інший, вельми потужний фактор впливу, котрого неможливо уникнути – це “складні відношення, котрі оточують дитину. Вони виступають для неї середовищем, яке дає наочні уроки, котрі розкривають зміст моральних понять” [10, с. 317]. На даному факті педагог акцентує особливу увагу, оскільки таке стихійне джерело неможливо проігнорувати в силу потужності його дії. Сила такого латентного впливу вирізняється, в першу чергу тим, що він сприймається некритично, обминаючи ціннісно-нормативний фільтр, відкладаючись у підсвідомості, а, отже, впливає на духовний світ дитини. Небезпека полягає в тому, що чим більше суперечливої інформації зберігається у свідомості та підсвідомості людини, тим менша раціональна та моральна її відповідальність за свої вчинки.

Отже, “чим різкіший дисонанс між передбаченими, розрахованими способами виховання і способами непередбаченими, котрі є середовищем для формування суспільних інстинктів людини, тим важче виховувати” [9, с. 319]. Таким чином, В.О. Сухомлинський не просто констатує факт суспільної необхідності у вихованні гармонійної особистості та наявність латентних впливів поряд з цілеспрямованим вихованням. Науковець рефлексує над психологічним механізмом інтеріоризації знання, намагається подолати колізію наслідків функціонування спрямованих та стихійних факторів виховання.

У результаті такого осмислення педагог приходять до висновку, що необхідно поєднати, акумулювати та спрямувати в одному інформаційному джерелі ці фактори виховання. Він передбачає, що саме така синтезуюча дія дасть змогу подолати ціннісний дисонанс, матиме взаємодоповнюючий ефект, а, отже, виведе ефективність виховного процесу на якісно новий рівень. Такий синтез мусить дати нову якість, що окреслюється в наступному: “Гармонія першого та другого джерела виховання вимагає, щоб активна діяльність вихованців спрямовувалась на створення обставин, створення середовища, котрі б

посилювали дії розрахованих, передбачених способів виховання” [10, с. 320].

Вже на рівні цієї тези обстоюється ідея щодо створення специфічного типу середовища, котре конструюється виключно задля ефективного виховання. Звичайно, така ідея не є абсолютною новою. Таке міркування, простежується у вже згаданого С.Т. Шацького, який користувався поняттям “виховне середовище”, а також у Я.Корчака, котрий виокремив типи виховного середовища, у Л.С. Виготського, котрий звернув увагу на штучність цього соціально-педагогічного конструкту.

Проте ніде до В.О. Сухомлинського ще не йшла мова про дитину як співучасника, як рівного партнера. А зазначена рівність вимагає реорганізації виховного процесу на паритетних засадах. Між всіма суб’єктами необхідна діалогічна інтеракція. Це передбачає взаємодосконалення та взаєморозвиток, тобто кожен в результаті діалогічної інтеракції з собою, з іншим, з універсумом вибудовує свою самість. А таке співбуття вчителя та вихованця, а, отже, і процес становлення особистості, в свою чергу “не віддільний від складного механізму шкільного навчання, керівної ролі школи, педагога у створенні того, що ми називаємо – виховним середовищем” [9, с. 65].

Перше, що входить у структурний комплекс виховного середовища у В.О. Сухомлинського, це – сім’я. Позаяк сім’я виступає не лише найближчим мікросередовищем дитини і соціальним виховним інститутом. Вона є основою формування особистості. Проте сім’я не може сама без участі інших інститутів вирішити проблеми виховання. Тим паче, що ті цінності й норми, котрі функціонують в межах сімейного середовища, завжди сприймаються не критично. Тобто, соціальний суб’єкт в межах конкретного сімейного середовища нове знання практично не піддає акту рефлексії, що, в свою чергу, означає відсутність такої вимоги, на якій наголошував, ще Р.Декарт, як сумнів. Іншими словами, в рамках сімейного середовища можливе закріплення асоціальних норм, а, отже, це може призвести до деформації системи знань і до асоціального рецидиву. Варто звернути увагу, на те, що сім’я навіть за наявності ідеальних сприятливих умов не здатна без допомоги школи вирішувати всі проблемні питання виховання, відповідно і навпаки.

Тому В.О. Сухомлинський наголошує що "...всі шкільні проблеми мусять знаходити продовження в сім'ї; всі складності, котрі виникають у процесі виховання, своїм корінням входять в сім'ю, всебічний розвиток особистості залежить від того, якими людьми відкриваються перед дитиною батько та мати, як пізнаються людські стосунки та суспільне середовище на прикладі батьків" [9, с. 93]. Вочевидь з цієї причини в його педагогічних ідеях особлива роль відводиться системі заходів по підвищенню педагогічної культури батьків. А це, в свою чергу, є не що інше як пряий факт педагогізації соціального середовища. Педагог розумів, що підвищення рівня педагогічної культури батьків необхідним чином призведе і до змін в інших мікросередовищах, до зміни характеру соціальних стосунків, навіть, у межах вулиці (відповідно школа виступає методологічним центром). Такий механізм набагато тонший та ефективніший, ніж командно-адміністративні спроби тотального використання виховних ресурсів. У цьому розкривається намагання В.О. Сухомлинського зробити весь соціум ідейним співучасником виховання і спроба розпочати "рух в одному напрямі". Проте така одновекторна спрямованість в жодному разі не була спробою загнати людину в прокрустове ложе аксіологічних вимог. Це є об'єктивним висновком наполегливої рефлексивної діяльності, котрий полягає в зусиллі добитись взаємодоповнюючого ефекту. Інакше кажучи, важливо, щоб ті максимумами, які презентуються в межах школи, знаходили своє операційне підтвердження в соціумі "Оточуюча дійсність повинна бути критерієм істинності тих моральнісних принципів, які утверджуються в свідомості особистості" [11, с. 66].

Однак, основна колізія полягає в методологічних та, головне, світоглядних засадах, на основі яких відбувається діалогічна взаємодія школи (як методологічного центру), сім'ї, громади, вулиці, суспільства та взагалі всіх суб'єктів виховання. "Розвиток можливий там, де два вихователя – школа та сім'я – не тільки діють заодно, ставлячи перед дітьми одні вимоги, але виступають одnodумцями, поділяють одні переконання, завжди виходять з одних й тих принципів, не допускають розходження ні в цілях, ні в процесі, ні в засобах виховання" [9, с. 93]. Такі засадничі принципи

взаємодії у спадщині В.О. Сухомлинського транслюються на всі інститути виховання та на всі соціальні інститути, які на основі єдиної основоположної мети інтегруються в єдине системне ціле, в даному разі навколо школи. Відповідно, виховні потенціали подвоюються і акумулюються в одному інформаційному потоці.

Отже, необхідною умовою, фундаментом, не лише для функціонування школи та сім'ї, але й для інших соціальних виховних інститутів, має бути об'єднуюча чинна спільна мета, яка буде дієвою у суспільстві, навколо якої стає можлива системна інтеграція та акумуляція іманентних виховних ресурсів соціального середовища. Тому пошук такої мети, механізм її виявлення, а, головне, соціально педагогічні засади організації цілісного виховного середовища, на основі такої засадничої мети, постають як першочергові завдання.

Вимога пошуку ментальновідповідних схем та механізмів такої розбудови змушує педагогічне співтовариство знову і знову звертати свої наукові інтенції на попередній досвід, зокрема на спадщину В.О. Сухомлинського. В ній є і велика педагогічна перспектива.

Література:

1. Алексеевко Т.Ф. Ідеї батьківської школи В.О.Сухомлинського та особливості їх реалізації в сучасних умовах / Т.Ф. Алексеевко // В.О.Сухомлинський і сучасні проблеми особистісно зорієнтованого виховання : Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф., 26 травня 2000р. – К.: Наук. світ, 2000. – 130 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Геллерштейн Л.С. Проблема соотношения биологического и социального в советской педагогике (20-е гг.) / Л.С. Геллерштейн // Советская педагогика. – 1981. – №6. – С. 109–115.
4. Леонтьев А.Н. Учение о среде в педагогических работах Л.С. Выготского / А.Н. Леонтьев // Психологическая наука и образование. 1998. – №1. – С. 6–35.
5. Мануйлов Ю.С. Педагогика среды: на пути к воспитательному пространству / Ю.С. Мануйлов // Воспитательное пространство как объект педагогического исследования / под ред. Н.Л. Селивановой. – Калуга : Институт усоверш. учителей, 2000. – С. 55-69.

6. Мануйлов Ю.С. Средовой поход в воспитании к определению понятия / Ю.С. Мануйлов // Воспитательная система массовой школы: проблемы гуманизации / Под., ред., Л.И. Новиковой. – М.: изд-во НИИТиП, 1992. – С. 98-110.
7. Новикова Л.И., Сокольников М.В. “Воспитательное пространство” как открытая система / Л.И. Новикова, М.В. Сокольников // Общественные науки и современность. 1998. – №1. – С. 132-143.
8. Селиванова Н.Л. Воспитательное пространство как педагогическое понятие / Н.Л. Селиванова // Воспитательное пространство как объект педагогического исследования / под ред. Н.Л. Селивановой. – Калуга : Институт усовершенствования учителей, 2000. – С. 60-66.
9. Сухомлинский В.А. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности // Сухомлинский В.А. Избр., произвед., в 5т. – Т.1. – К.: “Радянська школа”, 1979г.
10. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина // Сухомлинский В.А. Избр., произвед., в 5т. – Т.3. – К.: “Радянська школа”, 1979г.
11. Сухомлинский В.А. Формирование коммунистических убеждений молодого поколения // Сухомлинский В.А. Избр., произвед., в 5т. – Т.2. – К.: “Радянська школа”, 1979г.
12. Фрадкин Ф.А. Проблема “личность и среда” в истории советской педагогической науки / Ф.А. Фрадкин // Учебно-воспитательный коллектив и его среда воспитания. – Свердловск : УрГУ, 1980. – С. 34 -41.

The author discovers the essence of the concept of “educational environment” and “educational space”, and analyses the pedagogical inheritance of V.O. Sukhomlynskiy about resolving of the problem of interrelation in the system “man – social environment”.

Key words: *educational environment, educational resource, a micro environment,*

В статье раскрывается сущность понятия “воспитательная среда” и анализируется педагогическое наследие В.О. Сухомлинского на предмет решения им проблемы взаимосвязи в системе “человек – социальная среда”.

Ключевые слова: *воспитательная среда, воспитательный ресурс, микросреда.*

УДК 37 (09)

Н.Г. Тіхонова, м. Кіровоград

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ УЧНІВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОСТІ

У статті аналізується зміст ціннісних орієнтацій учнів, які формувалися протягом 1945-1991 років, та їх зміни після проголошення незалежності в Україні.

Ключові слова: взаємозв'язок, цінності, ціннісні орієнтації, особистісні цінності.

Процес становлення особистості відбувається під цілеспрямованим та стихійним впливом значної кількості суспільних структур та інститутів, виховна роль яких по-різному виявляється на вікових стадіях розвитку дитини. Слід зауважити, що сама людина не залишається пасивною істотою, а виступає як суб'єкт формування власної особистості. Це відбувається завдяки активному входженню дитини у систему соціальних зв'язків, де вона набуває соціального досвіду та засвоює цінності, норми, властиві тому суспільству, у якому вона зростає. У соціальному сенсі виховання повинне забезпечувати передачу з покоління в покоління накопиченого соціально-культурного досвіду, моральних норм і цінностей.

Педагогічна наука має вагомий вплив на працювання з проблем виховання дитини в соціумі. Аналіз наукових джерел свідчить, що одним із напрямів виховання є формування в учнів ціннісних орієнтирів, які залежать від соціальних проблем, що набули сьогодні суперечливого характеру. Ціннісна орієнтація формується у процесі соціалізації особистості, у ній акумулюється життєвий досвід поколінь. У ХХ ст. ми стали свідками та учасниками кризи моральності та духовності, коли налагоджена система цінностей у період суспільних змін перетворюється на безсистемне, незрозуміле й неприйнятне для більшості членів суспільства явище, що супроводжується насадженням чужих ідеалів, цінностей, життєсприйняття.

У статті маємо за **мету** проаналізувати зміст цінностей минулих поколінь періоду 1945-1991 рр. та прослідкувати сучасні зміни із згаданої проблеми у вихованні учнів за короткий часовий проміжок.

Аналіз літературних джерел показав, що проблема формування ціннісних орієнтацій особистості була об'єктом роздумів філософів і педагогів минулого (Демокріта, Г. Сковороди, Т. Шевченка, С. Русової, В. Духновича, М. Бердяєва та ін.).

Педагогічні дослідження проблеми цінностей та ціннісних орієнтацій можна умовно розмежувати на декілька напрямів. І з-поміж них - питання громадянського виховання, в якому національні цінності посідають одне з чільних місць (І. Бондаренко, П. Давидов, Л. Крицька, О. Опаленик, О. Рацул, В. Сагарда та ін.). Це не випадково, оскільки проблема формування громадянина України сьогодні є однією з найактуальніших, що вимагає невідкладного розв'язання.

Значним внеском у розробку методологічних і теоретичних проблем формування гуманістичного світогляду та ціннісно-орієнтованої системи моральних ставлень учнів є дослідження О. Гордійчук, Б. Кобзаря, В. Котирло, Е. Моносзона, Р. Рогової, Г. Філонова, О. Штихалюк. Діяльність педагога щодо розвитку якостей школяра в навчально-виховному процесі вивчали І. Зязюн, О. Савченко, О. Сухомлинська, М. Нікандров. У наукових працях, зокрема О. Доукиної, Т. Кравченко, В. Постоного, А. Рацула, М. Стельмаховича, В. Страшного, досить широко представлені цінності родинного виховання, яке в цілому розглядається за типом діяльності традиційного суспільства з властивими йому пріоритетами, традиціями, прикладами і нормами, що акумулювали досвід попередників. Перспективним напрямом, що, без сумніву, буде швидко розвиватися, є дослідження проблем цінностей природи і людського життя, особливо здорового способу життя (Г. Тарасенко, В. Оржеховська, О. Мягченко, О. Гречишкіна) [6, с. 109].

Той факт, що дослідники і за покликанням, і за специфікою діяльності спрямовують свої зусилля на розв'язання саме цих важливих проблем, є позитивною тенденцією у розвитку сучасної педагогічної науки України.

Виховання на основі цінностей - це провідний шлях формування особистості, її духовного світу. В сучасних умовах виникає проблема не лише ціннісного виховання, а й ціннісного навчання, яке передбачає як кінцевий результат не знання, а

формування аксіологічного світогляду, що оперує моральними, естетичними, економічними, пізнавальними та іншими цінностями.

На нашу думку, процес формування ціннісних орієнтацій учнів, базується на системі виховної роботи школи, сім'ї, позашкільних дитячих установ, передової частини громадськості. Саму ж систему виховання необхідно спрямувати на виконання єдино правильної організації виховної роботи, яка повинна мати наповненість, що забезпечить формування у кожної особистості ціннісних орієнтацій. Причому, для досягнення взаємозв'язку компонентів педагогічної системи у напрямку виховання цінностей особистості повинна враховуватися педагогізація не лише учнів як об'єктів виховання, а й батьків та людей, які мають відношення до виховання підростаючого покоління.

Характерне бачення виховного процесу стосовно учнів відтворене в педагогічній літературі повоєнних років. Розвиток країни після спустошливої Другої Вітчизняної війни був направлений на комуністичне виховання дітей, що акумулювало ідейно-політичні погляди правлячої на той час Комуністичної партії.

На початку 40-х років було прийнято низку постанов, у яких чітко визначено завдання ідеологічної роботи з виховання підростаючого покоління. Учні, закінчивши радянську школу, повинні були оволодіти основами комуністичного світогляду та атеїстичного виховання, тобто мати елементарні уявлення про суспільні й природні явища; уміти спостерігати за змінами, що відбуваються в різні пори року, пояснювати їх причини; розуміти активну роль людини в перетворенні природи і суспільства; сформувати початкові уявлення про працю радянських людей, про дружбу між народами СРСР; розуміти шкідливість релігійних забобів та інше.

Перед учителями ставилася конкретна педагогічне завдання: треба навчати та виховувати учнів так, щоб засвоєнні ними знання слугували керівництвом до дії, до громадської діяльності в інтересах соціалістичного суспільства. Свою роботу щодо впровадження цінностей виховання та навчання учнів радянської школи вчителі будували на основі здійснення й реалізації постанов партії та уряду про школу.

Зокрема, у постанові від 27 вересня 1944 року “Про організацію науково-просвітницької пропаганди” чітко визначено основний зміст матеріалістичного пояснення явищ природи, розуміння досягнень науки, техніки та культури. Для цього необхідно широко практикувати організацію лекцій, проведення бесід та голосне читання популярних брошур і статей про будову Всесвіту, про походження Сонця і Землі, про основні астрономічні явища, про виникнення і розвиток життя, про походження людини. Залучати до участі в лекційній роботі місцеву інтелігенцію - учителів, лікарів, політпросвітпрацівників, зоотехніків, інженерів [3, с. 522].

Іншою є позиція сучасного суспільства. Зокрема, це легалізація різних релігійних вірувань, відкриття та прийняття нових релігійних течій, викладання релігієзнавства з погляду прийняття різних підходів про життя та походження людини. У XXI ст. учні залучаються до церкви, розуміння релігійного виховання не визначено і часто відвідування церкви переходить у статус “данина моді”.

Загалом засвоєння дитиною цінностей передбачає набуття знань, суспільного досвіду, осягнення розумом суті явищ і фактів об’єктивної дійсності. Це відбувається шляхом розуміння нею місця в суспільному часовому просторі, усвідомлення сенсу людського життя та єднання всіх сторін у виховному процесі: розумового, трудового, морального, естетичного і фізичного.

Характеризуючи кінець 40-х - початок 50-х років, слід зазначити, що основними цінностями виховання учнів були радянський патріотизм, любов до праці, до знань. Виховання у дусі комуністичної моралі ґрунтувалося на принципі соціалістичного гуманізму: почуття любові до людей, поваги до людської гідності, солідарності з іншими дітьми й дорослими в іграх та заняттях, розвитку взаємодопомоги та викоренення егоїзму, самозакоханості, жадібності, конфліктності, брехливості, жорстокості й інших антисуспільних якостей.

За переконаннями В. Колбановського, такий підхід вимагає формування ціннісних орієнтацій майбутнього учня з раннього дитинства у сім’ї. Саме у сім’ї “... батьки виконують найважливіший громадянський обов’язок щодо виховання гідного покоління активних і свідомих будівників комуністичного суспільства” [2, с. 5-6]. Через це першою цінністю радянської

сім'ї того часу була її політична єдність з життям і метою радянського суспільства - побудовою комунізму. У зв'язку з цим формування ціннісних орієнтацій учнів велось у дусі становлення комуністичного світогляду на основах комуністичної моралі. Головні особливості й завдання такого виховання вбачалися в негативному ставленні до всього, що різнилося з поглядом панівної влади.

У формуванні цінностей вагому роль мав зв'язок школи з батьками. Про важливість такого підходу йшлося у "Положенні про Батьківську раду початкової, семирічної і середньої школи" (1948 р.). Обласний відділ народної освіти на початку нового року довів до всіх РВНО і шкіл Кіровоградської області положення про батьківські комітети та надіслав вказівки щодо організації роботи школи з батьками.

Крім того, у більшості шкіл було запроваджено щоденники успішності та відвідування школи учнями, які стали однією із форм зв'язку школи з батьками. Робота з батьками проводилася через батьківські збори, відвідування батьків класними керівниками, викликами батьків до школи та батьківськими комітетами. Директори та завідувачі шкіл повинні були організовувати батьків на допомогу школі, проводити систематично їх педагогізацію, ознайомлювати з успішністю і поведінкою їхніх дітей та у випадку не виконання своїх батьківських обов'язків ставити питання виховання дітей на збори громадських організацій [7, с. 144].

Ціннісні орієнтації учнів формувалися також під час проведення позакласної і позашкільної роботи. У школах Кіровоградської області, наприклад, у I півріччі 1945/46 навчального року вона проводилася у напрямі виконання вказівок Секретаря ЦК КПБ/У М. Хрущова, виданих ним на прийомі секретарів обкомів ЛКСМУ в серпні 1944 року. Виконання згаданих вказівок відбувалося шляхом організації й проведення культурно-масової та гурткової роботи, як у школі, так і поза нею. Школи брали активну участь у громадсько-корисній і культурно-масовій роботі на селі та в місті. Громадсько-корисна робота учнів як складник комуністичного виховання в більшості шкіл проводилася планово, систематично і виховувала в учнів активних будівників комунізму [7, с. 121-128].

Уже у 60–70-х роках поняття “цінність” стало предметом широких теоретичних досліджень таких наук, як філософія, соціологія, психологія, педагогіка, етика, естетика, політика.

У ці роки педагогічна преса широко висвітлювала передовий досвід шкіл, які пропагували активну життєву позицію як важливу якість особистості та включали такі ціннісні орієнтири комуністичної свідомості й поведінки, як обов’язок, совість, гідність, відповідальність, дисциплінованість, готовність підкорити особисті інтереси громадським.

Керівні матеріали про школу, які з’явилися в 1965-1972 рр., визначали та регламентували завдання й зміст діяльності установ і закладів народної освіти, а також розкривали суть морального кодексу будівника комунізму. Це, зі свого боку, цінності історичного періоду побудови комунізму, на які орієнтували учнів радянської української школи: відданість справі комунізму, любов до соціалістичної Батьківщини, до країн соціалізму; сумлінна праця на благо суспільства: хто не працює, той не їсть; піклування кожного про збереження та примноження суспільного добра; висока свідомість громадського обов’язку, нетерпимість до порушень суспільних інтересів; колективізм і товариська взаємодопомога: кожний за всіх, усі за одного; гуманні відносини і взаємна повага між людьми: людина людині - друг, товариш і брат; чесність і правдивість, моральна чистота, простота і скромність у громадському й особистому житті; взаємна повага в сім’ї, піклування про виховання дітей; непримирненість до несправедливості, дармоїдства, нечесності, кар’єризму, користолюбства; дружба і братерство всіх народів СРСР, нетерпимість до національної і расової неприязні; непримирненість до ворогів комунізму, до ворогів справи миру і свободи народів; братерська солідарність з трудящими всіх країн, з усіма народами.

Усе разом було спрямовано на формування всебічного і гармонійного розвитку людської особистості, виховання нової людини, у якій гармонійно поєднувались б духовне багатство, моральна чистота і фізична досконалість.

Якщо зробити аналіз цих цінностей порівняно із сьогоденнішим баченням формування особистісних цінностей учнів, то можна зрозуміти основні пріоритети, які були в основі розвитку тогочасного суспільства та освіти.

Перебудовні процеси, які мали місце на початку 80-х років в СРСР характеризувалися заміною адміністративно-командної системи на систему управління з демократичними засадами. Це стає визначальним для організації освіти й виховання в Україні після проголошення її незалежності. Дослідження нормативних державних документів, які регламентують роботу закладів освіти сучасної України, дозволяють констатувати, що монополія держави на освіту порівняно із досліджуваним періодом значно зменшилася, ідейно-політичний тиск на освіту послаб, максимально створюються умови для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України. Навчальні заклади мають більше вільного вибору у своїй діяльності, у навчально-виховному процесі між учителем та учнями встановлюються партнерські зв'язки на основі взаєморозуміння і взаємоповаги. Причому, людина у цих відносинах розглядається як найвища соціальна цінність і пріоритет надається загальнолюдським цінностям.

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті зазначається, що мета державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, а також "... оберігати і примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства" [1, с. 121].

Найбільша проблема сьогодення - це перебудова усіх засад нашого суспільства - економічних, правових, ідеологічних, що часто породжує нестабільну ситуацію у вихованні учнів. Це відбувається через відмінності між інформацією, яку отримує учень від дорослих, та інформацією, якою він безпосередньо володіє і учасником яких педагогічних чи суспільних ситуацій він став. Лише із врахуванням цього вчителі й батьки позитивно впливатимуть на виховання та формуватимуть особистісні цінності учнів. Суспільство ж у своєму загалі перебуває у процесі пошуку нових цінностей і на цій основі - нової стратегії життєдіяльності.

За твердженням О. Сухомлинської, можна виокремити аспекти, які необхідно враховувати при створюванні виховних моделей, де цінності є основою виховання учнів. До них належать: 1) свідомість дитини (оцінювальна свідомість)

зумовлює те, що кожен раз може розглядатися лише обмежена кількість цінностей, певна їх частина; 2) в оцінювальній свідомості постійно з'являються нові цінності: у дитини більше й швидше, ніж у дорослого, відбувається їх переоцінка, витіснення одних іншими; 3) у кожної дитини, як і в дорослого, є своя "піраміда" цінностей, яка залежить від специфіки внутрішнього світу дитини, ґрунтується на цінностях, що культивуються в сім'ї, у найближчому докільді; 4) реалізація цінностей полягає в підкоренні вимозі, що випливає із самої цінності, підпорядкуванні їй свого життя; 5) існування, наявність будь-якої цінності усвідомлюється значною мірою не в інтелектуальному, а емоційному акті. Лише через емоції, почуття, хвилювання, любов, ненависть, через життя серця дитина усвідомлює світ цінностей; 6) у ситуаціях повсякденного життя дитина здебільшого може вибирати певні цінності з-поміж багатьох. Це свобода вибору цінностей, оскільки справжня цінність - це вибір, альтернатива, волевиявлення [5, с. 25].

Отже, виховний процес є суттєво необхідним складником формування особистості учня та створює умови вироблення у нього власних цінностей, смислів життя. Сучасний учень - це вихованець, у якого формуються особистісні цінності під впливом різних педагогічних, соціальних, психологічних догм, що бувають кардинально протилежні одна одній. З урахуванням цього виникає потреба побудови системи виховання у єднанні освіти, культури, духовності із збереженням ціннісних орієнтацій конкретної особистості та народу. Дослідження цінностей особистості минулих поколінь та особливості ціннісних орієнтацій сучасного суспільства дають змогу сформулювати перспективні напрями виховання учнів, розробити концептуальні засади розвитку системи виховання підростаючого покоління в Україні.

Література:

1. Збірник державних документів, що регламентують роботу закладів освіти України. / упоряд. С. Г. Мельничук. - Кіровоград, 2004. - 186 с.
2. Колбановский В. Н. Воспитание детей в советской семье / В. Н. Колбановский // Семья и школа. - 1946. - № 10. - С. 5-7.

3. Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898-1986). - Т. 7, 1938 - 1945. - 9-е изд., доп. и испр. - М. : Политиздат, 1985. - 574 с.
4. Основні документи про школу / упоряд. Є. О. Березняк. - К. : Радянська школа, 1973. - 360 с.
5. Сухомлинська О. В. Сучасні цінності у вихованні : проблеми, перспективи. / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. - 1996. - № 1. - С. 24-27.
6. Сухомлинська О. В. Цінності у вихованні дітей та молоді : стан розроблення проблеми / О. В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія. - 1997. - № 1 (14). - С. 105 - 111.
7. Ф 2860, оп. 1, спр. 385, арк 114, 121-128.

The author analyses the contents of pupils' values which were ingrained during the period of 1945 -1991 and their changes after the declaration of independence in Ukraine.

Key words: *interrelationship, values, valuable orientations, individual values.*

В статье анализируется содержание ценностных ориентаций учащихся, которые формировались на протяжении 1945-1991 гг., а также их изменения после провозглашения независимости в Украине.

Ключевые слова: *взаимосвязь, ценности, ценностные ориентации, личностные ценности.*

УДК 159. 922. 7/8

О.Л. Кононко, м. Київ

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ СПРИЯННЯ РОЗВИТКУ У МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНИКА ЦІННІСНОГО САМОСТАВЛЕННЯ

Розкрито сутність та умови ефективного впровадження у діяльність дошкільного закладу педагогічної технології сприяння розвитку у дитини четвертого-п'ятого років життя ціннісного самоставлення.

Ключові слова: самостійність, самопідтримка, ціннісне самоставлення, Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі", принципи педагогічної технології.

Проблема самосвідомості та специфіки її розвитку в ранньому онтогенезі була і залишається однією з найскладніших у педагогічній психології. Проте, незважаючи на її фундаментальність, вітчизняних досліджень вказаного напрямку обмаль. Як підкреслюють провідні фахівці, *самоставлення* як компонента самосвідомості є складним феноменом, а не простою емоційною реакцією дитини на себе [3; 6].

На думку Беха І.Д., Тищенко С.П., Шакурова Р.Х., виникнення на етапі дошкільного дитинства самосвідомості слід вважати одним з найважливіших досягнень особистісного зростання дитини вказаного віку. Жодний прояв дошкільника як активного суб'єкта життєдіяльності, жодне ставлення до оточуючого світу не обходиться без включення у ці процеси його ставлення до самого себе як складної цілісної *емоційно-оцінної системи* [1;7; 9].

Як зазначає Чоросова О.М., ціннісне самоставлення є важливою компонентою моральної поведінки, що обумовлює особливу актуальність означеної наукової проблеми. У ставленні дитини молодшого дошкільного віку до себе та інших людей виявляється усвідомлення, прийняття, присвоєння та реалізація нею моральної норми. Елементарною клітинкою її поведінки є вчинок – одиничний акт суспільно та індивідуально значущої діяльності. У вчинку виступає єдність, з одного боку, суб'єктивних, *особистісних елементів* (потреб, інтересів, цілей, що виступають мотивами), з іншого – зовнішніх обставин здійснення дії, її *значущих наслідків* [8].

Той факт, що дитина чотирьох-п'яти років є особою діяльною, обумовлює неминучість її зацікавленого, не безстороннього ставлення до світу та самої себе. Як зазначають представники гуманістичної психології, поведінка зростаючої особистості залежить від тих значень, які в її сприйнятті проясняють її власний теперішній та минулий досвід. Виконуючи регулятивні функції, самооцінка виступає необхідною внутрішньою умовою організації дитиною своєї поведінки, діяльності, ставлення. Тому формування в молодшому дошкільному віці елементарних форм реалістичної самооцінки є важливим педагогічним завданням.

Вік від трьох до п'яти є періодом нових можливостей: з'являються новоутворення особистості та свідомості; ускладнюється діяльність; стабілізуються емоції; мова перетворюється на основний засіб спілкування з оточуючими; формується "система "Я" і породжена нею потреба діяти самостійно; дитина стає суб'єктом свідомої дії; розвивається її уява – основа творчості, здатність бачити світ у його різноманітності; виникає ігрова діяльність, зокрема режисерська гра, в якій дитина виступає розробником сюжету, постановником і виконавцем ролей. Як зазначають відомі психологи і педагоги, молодший дошкільник є соціальною особою, яка володіє елементарними уявленнями про світ та саму себе, здатна творчо діяти, відображати у грі свої життєві враження [2].

Вказані особливості враховувалися нами під час організації формувального етапу дослідження. Найважливішими його напрямками були: виховання у молодшого дошкільника *самостійності*; розвиток найпростіших форм *Я-концепції*; прищеплення навичок *впевненої поведінки, самопідтримки, самовладання*; створення розвивальних умов для становлення *засад свідомого ставлення до життя, виховання почуття самовартісності, прагнення домагатися успіху*.

Вказані вектори виховної роботи, що суттєво відрізняються від традиційних, декому можуть видатися передчасними та заскладними для дітей молодшого дошкільного віку. Проте вони визначаються, по-перше, новоутвореннями даного вікового періоду; по-друге, настановами нової Базової програми розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі"; по-третє, вимогами складного сьогодення, яке потребує від зростаючої особистості *компетентної, гнучкої поведінки, вміння орієнтуватися в нових ситуаціях, пристосовуватися та конструктивно на них впливати*.

На часі *свідома та самодостатня* особистість, здатна поводитися доцільно не тільки у звичних, а й малознайомих життєвих ситуаціях, діяти самостійно не лише за умов контролю дорослого, а й за його відсутності. Зрозуміло, ці уміння передбачають розвинений інтелект, проте далеко не гарантуються ним. Не менш важливими для компетентної особистості залишаються вольові якості (наполегливість, сміливість, рішучість), емоційна стійкість, саморегуляція поведінки, здатність відстояти власну думку, прийняти нескладне рішення, здійснити самостійний вибір, надати чомусь перевагу.

Дитина четвертого-п'ятого років життя *усвідомлює* свої зрослі можливості, в неї з'являється нове ставлення до дорослих: вона *порівнює* себе з ними, намагається користуватися тими ж правами, поводить незалежно, прагне звільнитися від зайвої опіки ("Я сам!"), відчуває гордість за самостійні досягнення. Якщо педагог недооцінює зміни, що відбуваються з молодшим дошкільником, йому доводиться стикатися з дитячим негативізмом, непокорю, капризуванням. У такий спосіб малюк відстоює своє право на власну активність, помилку, самостійний вибір бажаного [4].

Дитина четвертого-п'ятого років життя *почувається "асом"*, їй видається, що вона може майже все, чого хоче. Зростаюча особистість прагне самоствердитися, намагається визначити межі своїх можливостей, заявити всім про себе, відстояти своє право на самостійність. Закріплюються та поглиблюються життєво важливі знання і навички, збагачується індивідуальний досвід. Молодший дошкільник починає діяти виваженіше, обережніше, рідше плаче, стає емоційно врівноваженішим. Проте залишається вельми демонстративним, голосно виборює свої права, відстоює гідність. Невипадково, цей період вчені називають віком *норовистості, непокірності* [5].

Центральне місце у життєдіяльності дитини трьох-п'яти років посідає *спілкування* з дорослими та однолітками. Завдяки йому малюк задовольняє свою *пізнавальну активність*, дізнається про властивості різних предметів, збагачує індивідуальний досвід, отримує необхідні роз'яснення щодо невідомого чи незрозумілого, оволодіває новою інформацією. З'являються перші прихильності й симпатії. Дитина починає дорожити дитячим угрупованням, намагається визначитися в ньому, посісти певне місце.

Формування дитячого товариства є важливою особливістю даного вікового етапу, яка має визначати зміст і напрями виховної роботи.

Провідною діяльністю періоду від трьох до п'яти років стає *сюжетно-рольова гра*, яка потребує партнера, передбачає розподіл ролей, використання різноманітних атрибутів та іграшок, виконання обов'язкових для учасників правил. Рольова гра для молодшого дошкільника не забава, не відпочинок від серйозних справ, а арена апробування ним своїх життєвих сил, можливість "приміряти" себе до дорослого життя. Чим більше малюк грає, чим різноманітніші та цікавіші його ігри, тим створюються кращі умови для розвитку в нього ціннісного самоставлення та ціннісного ставлення до оточуючих.

Саме тому в основу організації формувального експерименту була покладена *ігрова діяльність* – емоційно приємна, жорстко не регламентована, самостійна. В ході ігрової діяльності педагог допомагав дитині визначитися зі своїми здібностями, інтересами, якостями, прихильностями. У грі заклалися *основи свідомої особистості*; формувалися звички обходитися там, де вистачає життєвого досвіду, *власними силами*; відкривалося існування *внутрішнього життя* людини; відбувалася *диференціація* дорослих та однолітків за ознаками віку, статі, прихильності; вдосконалювалося уміння налагоджувати *контакти* з широким колом людей; стабілізувалася *емоційна сфера*; розвивалося *почуття "порядку"*; засвоювалася основні *моральні норми* і правила; формувалися елементарні *світоглядні уявлення*; набувало сили дитяче *"Я"* як запорука щасливого й успішного життя.

Вік від трьох до п'яти дається дитині не для того, щоб ми, дорослі, форсували розвиток її інтелекту, вправляли у запам'ятовуванні безлічі непотрібних речей, штучно примушували займатися тим, що не властиве її природі. А для того, щоб *оптимально* використати вікові можливості, створити розвивальні умови для закладання таких особистісних новоутворень, як *дитячий світогляд, внутрішні етичні інстанції* (засади почуття совісті як внутрішнього регулятора поведінки), *почуття обов'язку*, елементарних форм *довільної поведінки, особистої свідомості*.

Ми виходили з розуміння важливості збалансованості пізнавального розвитку зростаючої особистості з розвитком її почуттєвої сфери, вольових рис характеру, соціальних якостей,

системи цінностей. Основне завдання полягало у гармонізації процесу входження молодшого дошкільника у складний широкий світ, збагаченні його досвіду елементарним “образом Світу” та “образом “Я” як важливими чинниками, що обумовлюють згоду з довіллям та злагоду з самим собою. З цією метою на етапі формування була розроблена педагогічна технологія.

Педагогічну технологію ми кваліфікуємо як сукупність засобів і методів практичної реалізації науково обґрунтованого освітнього процесу, яка уможливорює успішне досягнення поставленої мети – сприяє розвитку в молодшому дошкільному віці елементарних форм ціннісного самоставлення. По суті йдеться про розробку прикладних методик, за допомогою яких описується процес оптимізації життєдіяльності дитини взагалі, навчально-виховного процесу дошкільного закладу зокрема.

Розробляючи технологію сприяння розвитку у молодших дошкільників ціннісного самоставлення, ми керувалися тим, що вона має:

- бути продуманою у деталях моделлю спільної педагогічної діяльності з проектування та організації життєдіяльності з обов’язковим забезпеченням *комфортних умов* для дітей та педагога;
- включати відомості про методи і прийоми, що забезпечують *ефективну організацію життя та діяльності* молодших дошкільників, характеризувати зміст, послідовність дій, способи доцільного педагогічного впливу;
- стати інтегративною моделлю *співбуття* дитини 3-5 років і дорослого з чітко визначеними цілями, можливістю фіксації поточних і кінцевих результатів, пов’язаних з ціннісним самоставленням.

До структури технології сприяння розвитку ціннісного самоставлення входять *концептуальна основа* (обґрунтування наукових засад), *змістова* (цілі, зміст розвивального матеріалу) та *процесуальна частини* (організація буття, модель і форми діяльності молодших дошкільників та вихователя, способи фіксації динаміки явища, що досліджується).

Створюючи технологію сприяння розвитку в молодшому дошкільному віці ціннісного самоставлення, ми намагалися забезпечити всі необхідні ознаки системи – логіку, взаємозв’язок різних частин, цілісність підходу до особистісного феномену. Важливими компонентами означеної технології, окрім чітко

поставлених цілей, виступали психолого-педагогічні умови і процедури, за допомогою яких досягався запланований результат.

До психолого-педагогічних умов оптимізації процесу розвитку в молодшому дошкільному віці ціннісного самоставлення віднесено:

- актуалізацію потенційно існуючої в кожній дитини потреби *заявити іншим про своє “Я”*, проявити власні здібності та уміння, самовиразитися;
- культивування здатності відповідально *самовизначатися*, надання можливості здійснювати власні вибори, приймати елементарні самостійні рішення, відповідати за них перед авторитетними іншими;
- вправлення в умінні *поводитися впевнено*, довіряти своєму досвіду, покладатися на самооцінку, виявити самостійність;
- проектування ситуацій *успіху*, які надають дитині можливість пишатися своїми вчинками та досягненнями, сприяння формування почуття самовартісності.

Технологія сприяння розвитку в молодшому дошкільному віці ціннісного самоставлення передбачала педагогічний вплив на три сфери молодшого дошкільника як особистості – фізичну, когнітивну, соціально-емоційну. *Педагогічний вплив* кваліфікувався як педагогічно доцільна організація життєдіяльності молодших дошкільників, в ході якої збагачувалися їх уявлення про себе (зовнішність, можливості, якості), виховувалася самоповага, формувалися важливі моральні навички і звички.

Технологія сприяння забезпечує:

- ціннісно-сміслову розуміння і сприймання дорослим молодшого дошкільника як *індивідуальність*;
- усвідомлену актуалізацію сутнісних для ціннісного самоставлення якостей – *суб'єктності і соціальності*;
- цільову установку на розвиток особистості *креативного типу*, для якої творчість перетворюється на спосіб буття;
- варіативно-пошуковий характер побудови життєдіяльності взагалі, навчально-виховного процесу зокрема, перетворення дитини на *активного* її *співучасника*.

Основними принципами побудови педагогічної технології сприяння розвитку ціннісного самоставлення як важливої компоненти особистісного зростання дитини четвертого-п'ятого років життя були:

1. *Принцип системної реалізації базових функцій.* Він базується на врахуванні інтегральної природи дитини, поліфакторної природи життєдіяльності та навчально-виховного процесу.
2. *Принцип формування соціально-перцептивних механізмів.* Адаптація до нової групи потребує розвинених механізмів соціального сприйняття оточуючих і налагодження з ними взаємодії, вміння уникати перенапруження, орієнтуватися у виборі партнерів, виявляти гуманне ставлення до інших, самовизначатися в групі однолітків серед інших, відстоювати право на індивідуальність, власну позицію.
3. *Принцип збагачення емоційної основи життєдіяльності.* Створювалося емоційно насичене середовище, виховувалося помірковане ставлення до труднощів, вироблялося оптимістичне світосприйняття, формувалося емоційна сприйнятливність, чуйність, стійкість; плеклося почуття радості від власних досягнень та спілкування з приємними і авторитетними людьми.
4. *Принцип реалізації культуротворчої функції.* Основна мета полягала не стільки у передачі соціокультурного досвіду (знань, умінь, установок), скільки у розвитку самостійності як єдиного можливого способу розкриття і вдосконалення мотиваційно-потребової сфери, здібностей дитини. Надавалася свобода вибору, за яку дитина мала нести відповідальність. Молодших дошкільників вправляли в умінні прогнозувати свою поведінку, її наслідки, співвідносити їх з очікуваннями оточуючих людей. За цих умов освітня діяльність вихователя перетворювалася на індивідуальну подію, творче буття.
5. *Принцип “адресного” збагачення середовища.* Його впровадження пов’язане з ненасильницьким включенням молодшого дошкільника в діяльнісне освоєння життєвого простору. Збагачене предметно-просторове середовище засобами системного дизайну виступало важливим механізмом “зрощення” гри з іншими видами діяльності. Важливим аспектом педагогічної діяльності було розширення життєвого контексту, вихід зростаючої особистості за рамки групової кімнати, у широкий світ.
6. *Принцип реалізації гуманного ставлення до дитини* передбачав розуміння й прийняття педагогом проблем, утруднень, обмежень й індивідуальної історії розвитку

зростаючої особистості, його повагу не лише до досягнень, але й неуспіхів, помилок зростаючої особистості. Він орієнтував вихователя на вироблення оптимістичної гіпотези розвитку кожної окремої дитини.

Інтеґративність досягалася не лише за рахунок міждисциплінарних або сюжетно-тематичних зв'язків, й використання різноманітних розвивальних прийомів, задіяння всіх базових якостей особистості, важливих для формування ціннісного самоставлення – самостійності, відповідальності, працелюбності, самолюбності, самовладання, креативності.

Цілі та завдання педагогічної технології сприяння розвитку у молодших дошкільників ціннісного самоставлення були спрямовані на врахування і актуалізацію вікових та індивідуальних особливостей у руховому, сенсорному, мовленнєвому, соціальному, естетичному, емоційному розвитку дитини. Основними цілями були: формування статевої ідентифікації; розвиток довільної регуляції, творчої уяви, емоційної сприйнятливості та відкритості; вправління у проявах впевненої поведінки; сприяння звільненню від страхів; стимулювання проявів гідної поведінки в конфліктних ситуаціях; формування адекватної самооцінки та оптимістичного самопочуття; вироблення звички повідомляти про свій стан дорослому; пом'якшення впливу стресових ситуацій та різного роду труднощів; унеможливлення фізичних та психічних перенапружень.

Практична реалізація завдань здійснювалася в процесі фізичного виховання, предметно-практичної, ігрової, самостійної художньої діяльності (малювання, читання художньої літератури, ліплення, музикування, аплікації, конструювання), ознайомлення з оточуючим. Таким чином цілями і завданнями технології реалізовувався комплексний характер виховної роботи з молодшими дошкільниками.

Ефективність технології підтримки розвитку у молодшого дошкільника ціннісного самоставлення визначалася за зрілістю його життєвиявів – адекватністю реакцій на життєві ситуації, події, вчинки; здатністю діяти продуктивно, домагатися високих результатів, відчувати задоволення від власних досягнень; спроможністю самовизначитися та відстоювати власну гідність; вмінням виявляти гнучкість, пластичність, динамічність; готовністю переносити набуті знання та форми поведінки у нові життєві ситуації.

Література:

1. Бех І.Д. Категорія “ставлення” та образ “Я” особистості/ Іван Дмитрович Бех //Виховання особистості. – Кн.1. – К.:Либідь. – 2003. – С. 207-220.
2. Голованова Н.Ф. Становление “образа себя” в социальном опыте ребенка / Н.Ф.Голованова //Общая педагогика: Учебн. пособие для вузов. –СПб.: Речь. – 2005. – С. 283-288.
3. Пантилеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С.Р. Пантилеев. – М.: Изд-во Моск. ун-та. –1991. – 110 с.
4. Прима Е. В. Развитие социальной уверенности у дошкольников / Е.В.Прима: Учеб. Пособие. – М.: Владос, 2001. – 224 с.
5. Развитие личности ребенка от трех до пяти /Сост. В.Н. Ильина. – Екатеринбург: У-Фактория. – 2005. – 512 с.
6. Слободчиков В.И. Становление рефлексивного сознания в раннем онтогенезе / В.И.Слободчиков //Проблемы рефлексии. – Новосибирск. – 1987. – С. 32-51.
7. Тищенко С.П. Емоційно-ціннісне ставлення до себе як структурний компонент образу “Я” / С.П.Тищенко // Психологія. – Вип. 22. – К.: Рад. школа, 1983. – С. 29.
8. Чоросова О.М. Отношение ребенка к себе и другим людям как важнейший компонент нравственного поведения / О.М.Чоросова //Мир психологии: научно-методический журнал.-М.- Воронеж.: Московский психолого-социальный институт НПО “МОДЭК”, 1996, № 2(7). – С. 170-175.
9. Шакуров Р.Х. Самолюбие детей дошкольного возраста / Р.Х. Шакуров. – М.: Просвещение, 1969. – 174 с.

The article was considered essence and conditions of effective inculcation into the activity of the preschool establishment the pedagogical technology of assistance to development of the value attitude to himself of the 4-5 y.o. child.

Key words: *independence, self-support, value self-attitude, Basic program of development of a pre-school age child “I am in the World”, the principles of the pedagogical technology.*

Раскрыты сущность и условия эффективного внедрения в деятельность дошкольного учреждения педагогической технологии содействия развитию у ребенка четвертого-пятого годов жизни ценностного самоотношения.

Ключевые слова: *самостоятельность, самоподдержка, ценностное самоотношение, Базовая программа развития ребенка дошкольного возраста “Я в Мире”. принципы педагогической технологии.*

УДК 373.2.016:811.161.2'35-028.31

Л.В. Шелестова, м. Київ

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ЯК ЧИННИК ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ДОШКІЛЬНИКІВ ПРО СВІТ

Представлено порівняльний аналіз розвивальних методик, спрямованих на формування навичок читання та формування уявлень про навколишній світ дітей дошкільного віку.

Ключові слова: *розвивальна методика, формування навичок читання, розвиток дітей дошкільного віку, сфери життєдіяльності людини, формування уявлень про світ*

Згідно із Базовою програмою розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” [1] одним із пріоритетних завдань дошкільної освіти є формування елементарного світогляду особистості та розвиток у дошкільника цілісної наукової картини світу – образу природного, предметного, соціального довкілля та внутрішнього життя людини [3]. Логічно припустити, що зміст і методи навчання повинні орієнтуватися на виконання поставленої мети.

В ході даного експериментального дослідження було поставлено завдання з’ясувати, яким чином впливає обрана вихователем стратегія навчання дитини дошкільного віку на формування її картини світу, а саме: з’ясувати, чи існує залежність між обраною методикою навчання читання та рівнем сформованості уявлень дошкільників про навколишній світ.

Протягом одного навчального року у трьох дошкільних навчальних закладах м. Києва (ШДС “Євроленд”, № 659, № 810.) було проведено експеримент стосовно навчання читання дітей старшого дошкільного віку з використанням різних методик навчання. У експерименті брали участь 49 дітей шостого року життя. Заняття з навчання читання у кожній експериментальній групі проводилися один раз на тиждень протягом 9 місяців. На початку та в кінці експерименту досліджувалися рівень сформованості навичок читання та рівень сформованості уявлень дітей про навколишній світ.

Нами було досліджено три інноваційні підходи: методика навчання читання Л.В. Шелестової “Розвивальне читання” [5-7], загальновідомого російського педагога-новатора М.О. Зайцева [4] та вихователя-експериментатора Г. Д. Полозюк. Основні положення експериментальних методик. (див. таблицю 1).

Таблиця 1

Основні положення інноваційних методик навчання

	Методика навчання читання Л.В.Шелестової “Розвивальне читання”	Методика навчання читання Г.Д.Полозюк	Методика навчання читання М.О.Зайцева
Мета	<i>ḏī ḥāēdōī ē āḥāē</i> (інтелектуальний, мовленнєвий, чуттєвої сфери, сенсорики, моторики, уявлень про навколишній світ тощо); <i>ī āā-āī ī ŷ +ēdāī ī ŷ</i> <i>ōī ḏī āāī ī ŷ ī ī ḥēdēāī ī ŷ</i> <i>ī ī ḏēāāōḥ</i> ; до пізнавальної діяльності	<i>ī āā-āī ī ŷ +ēdāī ī ŷ</i> дітей дошкільного віку; <i>ōḥē-ī ēē ḏī ḥāēdōī ē</i> дітей	<i>ī āā-āī ī ŷ +ēdāī ī ŷ</i> дітей дошкільного віку.
Основні засади	1. Навчання читання <i>ḥā ḥēēāāāī ē</i> . 2. Використання <i>ī āī +ī ī āī ī āōāḏḥāēō</i> (малюнків, природного матеріалу, карток, іграшок, схем, предметів оточуючої дійсності тощо). 3. Залучення малюнків до <i>ḏḥī ī ī āī ḥōī ēō āēāḥā āḥūēūī ī ḥōḥ</i> (малювання, розфарбовування, вирізання, співу, танцювання, виготовлення аплікацій, відшукування предметів у приміщенні, переміщення у просторі, рольове перевтілення, тощо). 4. Проведення занять в <i>ḥāḏī āḥē ḥōī ḏī ḥ</i> . 5. Відповідність змісту завдань <i>+ī ḥēdūī ī ḥōāḏāī ḥēdōō-āḥūēūī ī ḥōḥ</i> дитини: “Природа”, “Культура”, “Люди”, “Я сам”. 6. Застосування <i>āēōāḏāī ḥ-ēī āāī ī āī ī ḥōī āō</i> . 7. Застосування <i>ī āāī ī āī āēāī ḥēōī</i> о засвоєння букв та навичок читання, завдання використовуються в певній послідовності.	1. Навчання читання <i>ḥā ḥēēāāāī ē</i> . 2. Основа занять <i>-ḏōōēēāḥ</i> <i>ī ḥī āāāēūī ḥ ḥāḏē</i> . 3. Використання дидактичних ігор під час прогулянок <i>ī ā āōēēōḥ</i> . 4. Поєднання навчання читання із <i>ḥī ādāḥōāāēūī ī ḥ āḥūēūī ḥōḥ</i> та <i>ḏī ḥāēdōī ī ī ī āēāī ī ŷ</i> . 5. Поєднання у процесі навчання <i>āāḥōdāēōī ēō ḥ</i> <i>ī āī +ī ēō ī ḏī ḥāāōḏ</i> .	1. Навчання читання <i>ḥā ḥēēāāāī ē</i> . 2. Поєднання у процесі навчання <i>āāḥōdāēōī ēō ḥ</i> <i>ī āī +ī ēō</i> <i>ī ḏī ḥāāōḏ</i> . 3. Заняття проходять в <i>ḥāḏī āḥē ḥōī ḏī ḥ</i> . 4. Завдання використовуються у <i>ī ī ḥēḥāī āī ī ḥōḥ</i> , <i>ḥōḏ-ī ḥē āēŷ</i> <i>āēōī āāōāēŷ</i> .

Деякі положення кожної із інноваційних методик навчання читання схожі між собою, однак вони мають і певні відмінності, насамперед, у цілях, які ставили перед собою автори. Так, методика “Розвивальне читання” має ширшу спрямованість, аніж просто формування навичок читання, оскільки вона прагне ще й розвивати у дитини інтелектуальні здібності, словниковий запас, уявлення про навколишній світ, дрібну моторику тощо. Спільним для методик є: навчання читання за складами, в ігровій формі, поєднання у процесі навчання абстрактних і наочних процедур.

Репрезентувати власні уявлення про будь-що (будь-кого) людина (і маленька дитина також) може за допомогою слів або образів (музичних, пластичних, зображувальних тощо). Тому, з’ясовуючи уявлення дітей про навколишній світ, ми усвідомлювали необхідність вивчення як вербальних, так і образних уявлень, а отже використання як методів опитування, так і проєктивних методів.

Процедура дослідження рівня сформованості уявлень дітей (які навчалися за різними авторськими методиками) про навколишній світ та способи обробки отриманої емпіричної інформації були поетапними.

На початку кожній дитині пропонувалося дати відповідь на запитання стосовно розуміння того, що таке світ і з чого він складається. Опитування дітей проводилося в ході бесіди за такими запитаннями: “Як ти розумієш, що таке світ?”, “Назви, із чого він складається?”. Після опитування дітям пропонувалося зобразити світ і те, з чого він складається. Завдання ставилося у такий спосіб: “Світ – це єдине ціле, його можна зобразити у вигляді кола. Поділи це коло, тобто світ, на частини і напиши (або намалюй) те, з чого він складається”.

На думку багатьох дослідників, формування цілісної картини світу можливе на основі встановлення взаємозалежностей між чотирма сферами життєдіяльності людини: Природи, Культури, власного Я, Людей [2]. Тому малюнки дітей оцінювалися за наявністю (відсутністю) у них зображень з усіх вищезазначених сфер. На підставі цього аналізу було зроблено висновки про рівні сформованості уявлень дітей експериментальних груп про навколишній світ.

Спираючись на отримані емпіричні дані, нами було виділено п’ять рівнів сформованості уявлень про навколишній світ (*див.*

таблицю 2), залежно від того, наявні чи відсутні в малюнках дітей зображення явищ і предметів із сфер:

- Природа (Природа Космосу і Природа Землі);
- Культура (предметний світ, світ гри, світ мистецтва);
- Власне Я (Я-фізичне, Я-психічне, Я-соціальне);
- Люди (сім'я, інші люди, людство).

Таблиця 2

Рівні сформованості уявлень дошкільників

Рівні сформованості	про навколишній світ	
	Показники	
<i>l'æææùèèè ð'ááí ú (0)</i>		На малюнках наявні зображення з усіх <u>чотирьох</u> сфер життєдіяльності; достатньо велика кількість (2 і більше) об'єктів усередині кожної із груп: Природа, Культура, власне Я, Люди.
<i>Àèñl'èèè ð'ááí ú (10)</i>		На малюнках наявні зображення з усіх <u>чотирьох</u> сфер життєдіяльності; однак кількість об'єктів усередині кожної із груп – в основному 1 об'єкт; помітна певна вузькість усередині групи: наявні зображення лише однієї складової групи (наприклад, наявні зображення природи Землі, але відсутні зображення природи Космосу).
<i>Náðááí'æ ð'ááí ú (22)</i>	а	На малюнках наявні зображення лише з <u>трьох</u> сфер життєдіяльності: <i>l'ðèðl'áà + Èøèùðððà + B</i> .
	б	На малюнках наявні зображення лише з <u>трьох</u> сфер життєдіяльності: <i>l'ðèðl'áà + Èøèùðððà + ²l'ø³ èpàè</i>
	в	На малюнках наявні зображення лише з <u>трьох</u> сфер життєдіяльності: <i>l'ðèðl'áà + B + ²l'ø³ èpàè</i>
	г	На малюнках наявні зображення лише з <u>трьох</u> сфер життєдіяльності: <i>Èøèùðððà + B + ²l'ø³ èpàè</i>
<i>l'èçùèèè ð'ááí ú (22)</i>	а	На малюнках наявні зображення лише з <u>двох</u> сфер життєдіяльності: <i>l'ðèðl'áà + Èøèùðððà</i>
	б	На малюнках наявні зображення лише з <u>двох</u> сфер життєдіяльності: <i>l'ðèðl'áà + B</i>
	в	На малюнках наявні зображення лише з <u>двох</u> сфер життєдіяльності: <i>l'ðèðl'áà + ²l'ø³ èpàè</i>
	г	На малюнках наявні зображення лише з <u>двох</u> сфер життєдіяльності: <i>Èøèùðððà + B</i>
	д	На малюнках наявні зображення лише з <u>двох</u> сфер життєдіяльності: <i>Èøèùðððà + ²l'ø³ èpàè</i>
<i>Àóæá l'èçùèèè ð'ááí ú (2)</i>	а	На малюнках наявні зображення лише з <u>однієї</u> сфери – <i>l'ðèðl'áà</i> (гіперболізація <i>l'ðèðl'áè</i>)
	б	На малюнках наявні зображення лише з <u>однієї</u> сфери – <i>Èøèùðððà</i> (гіперболізація <i>Èøèùðððè</i>)
	в	На малюнках наявні зображення лише з <u>однієї</u> сфери – <i>B</i> (гіперболізація <i>B</i>)
	г	На малюнках наявні зображення лише з <u>однієї</u> сфери – <i>²l'ø³ èpàè</i> (гіперболізація <i>²l'øèð èpààè</i>)

Діагностичне обстеження дітей експериментальних груп проводилося на початку (до експерименту) та в кінці (після експерименту) навчального року. Результати аналізу дитячих малюнків у різних експериментальних групах наведені нижче.

ШДС “Євроленд” (працював за методикою Л.В.Шелестової)

На початку навчального року 36% дітей цієї експериментальної групи у своїх малюнках зображували предмети із двох сфер життєдіяльності – *Природа і Культура (II а), Природа та Інші люди (II в), Культура та Інші люди (II д)*, тобто рівень сформованості уявлень про навколишній світ у цих дітей був на низькому рівні.

57% дітей у своїх малюнках зображували предмети із трьох сфер життєдіяльності – *Природа, Культура та Інші люди (III б)*, тобто рівень сформованості уявлень про навколишній світ у цих дітей був на середньому рівні.

7% у своїх малюнках зображувала предмети з усіх чотирьох сфер життєдіяльності – *Природа, Культура, власне Я та Інші люди (У)*, тобто рівень сформованості уявлень про навколишній світ у цих дітей був на найвищому рівні.

На кінець навчального року, після занять за розвивальною методикою, рівень сформованості уявлень про навколишній світ став вищим. Жодна дитина не засвідчила низький рівень, 36% дітей мали середній рівень (тобто, у своїх малюнках зображували предмети із трьох сфер життєдіяльності – *Природа, Культура та Інші люди (III б)*); 28% дітей мали високий рівень (тобто, у своїх малюнках зображували предмети з усіх чотирьох сфер життєдіяльності – *Природа, Культура, власне Я та Інші люди (У)*); 36% дітей мали найвищий рівень (тобто, у своїх малюнках зображували предмети з усіх чотирьох сфер життєдіяльності – *Природа, Культура, власне Я та Інші люди (У)*), причому кількість об'єктів усередині групи була досить великою.

ДНЗ № 810 (працював за методикою М.О.Зайцева)

Усі діти цієї експериментальної групи на початку навчального року виявили дуже низький рівень сформованості уявлень про навколишній світ – вони у своїх малюнках зображували лише *Природу (I а)*. На кінець навчального року позитивна динаміка досить незначна: половина дітей зображувала у своїх малюнках не лише *Природу*, а й предмети

Культури (II а), тобто перейшли з дуже низького рівня на низький; інша половина дітей лишилася на дуже низькому рівні, тобто у своїх малюнках вони знову зображували лише об'єкти зі сфери *Природа (I а)*.

ДНЗ № 659 (працював за методикою Г.Д.Полозюк)

На початок навчального року діти цієї експериментальної групи за рівнем сформованості уявлень про навколишній світ знаходилися на дуже низькому, низькому та частково середньому рівнях.

32% дітей у своїх малюнках зображували лише *Природу (I а)* та предмети зі сфери *Культура (I б)*.

29% у своїх малюнках зображували предмети лише із двох сфер життєдіяльності – *Природа і Культура (II а)*; 13% – *Природа і власне Я (II б)*; 13% – *Природа та Інші люди (II в)*.

13% у своїх малюнках зображували предмети із трьох сфер життєдіяльності – *Природа, Культура та власне Я (III а)*.

На кінець навчального року досить помітною стала значна позитивна динаміка у виявленні дітьми рівня сформованості уявлень про навколишній світ: на найнижчому рівні залишилася всього одна дитина (5%), яка у своєму малюнку зображувала лише *Природу (I а)*;

28% дітей виявили низький рівень розвитку і зображували у своїх малюнках предмети з двох сфер – *Природа і Культура (II а)*, *Природа і Я (II а)*, *Природа та Інші люди (II в)*;

38% дітей виявили середній рівень і зображували у своїх малюнках предмети з трьох сфер – *Природа, Культура і власне Я (III а)*; *Природа, Культура та Інші люди (III б)*; *Природа, власне Я та Інші люди (III в)*.

19% дітей виявили високий рівень і зображували у своїх малюнках предмети з усіх чотирьох сфер життєдіяльності – *Природа, Культура, власне Я та Інші люди (IV)*;

10% дітей виявили найвищий рівень і зображували у своїх малюнках предмети з усіх чотирьох сфер життєдіяльності – *Природа, Культура, власне Я та Інші люди (V)*, причому кількість об'єктів усередині групи була досить великою.

Якщо порівняти позитивну динаміку по трьох експериментальних групах (див. таблицю 3), то можна помітити, що значна вона у ШДС “Євроленд”, менш значна – у ДНЗ №659 та ДНЗ №810. Рівень сформованості уявлень про

навколишній світ має пряму залежність від обраної педагогом методики. Однак методика сама по собі не є достатньою для формування уявлень про навколишній світ. На рівень сформованості уявлень впливають інші чинники: практичний та пізнавальний досвід особистості дитини як у дошкільному навчальному закладі, так і поза ним.

Методика навчання може бути більш або менш сприятливою для виконання цього завдання. А вибір методики є свідченням того, яким саме пріоритетам (навчанню, розвитку чи їх поєднанню) віддає перевагу педагог у власній діяльності, в будь-якому акті взаємодії педагога з дитиною.

Таблиця 3

Розподіл дітей за рівнями сформованості уявлень про навколишній (зведені показники)

Рівень	ШДС "Євроленд"		ДНЗ № 810		ДНЗ № 659	
	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.
I			100%		32 %	5%
II	36%			50%	55%	28%
III	57%	36%			13%	38%
IV		28%				19%
V	7%	36%				10%

Результати, наведені у таблиці 3, свідчать: чим ширша мета (див табл. 1), тим вищий розвивальний ефект, в даному випадку – помітнішою є позитивна динаміка у розвитку уявлень дошкільників про навколишній світ. Чим вужча мета (наприклад, навчання читання дітей дошкільного віку – тобто, трансляція знань і формування відповідних предметних навичок), тим скромнішим є розвивальний ефект. Поставлені цілі – є стратегією, яка практично реалізується у змісті та методах навчання, а потім знаходить відображення у отриманих результатах.

Таким чином, спираючись на аналіз отриманих емпіричних даних, можна зробити висновок: у тріаді "розвиток", "виховання" і "навчання" перебільшене акцентування уваги на навчанні (тим більше, при традиційному розумінні сутності цього процесу як процесу передачі знань і формуванні предметних умінь та навичок) призводить до надто низького розвивального ефекту. Вищий розвивальний ефект можливий за умови рівнозначної

цінності “розвитку”, “виховання” і “навчання”. Це сприятиме гармонійному розвитку дитини, в тому числі й формуванню цілісних уявлень про навколишній світ.

Література:

1. Базова програма розвитку дошкільника “Я у Світі” / наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко // М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України. – К.: Світич, 2008. – 430 с.
2. Коментар до Базового компоненту дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб. / Наук. ред. О. Л. Кононко. – К.: Ред.. журн. “Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с.
3. Кононко О. Про Базову програму розвитку дошкільника “Я у Світі” / О.Л. Кононко // Дошкільне виховання. – 2008. – № 1. – С. 3-7.
4. Навчаймо читанню українською мовою за методикою Зайцева М. – К. – 2007. – 68 с.
5. Шелестова Л.В. Вчимося читати. Навчально-розвивальний посібник для старших дошкільників / Л.В.Шелестова. Видання друге, стереотипне – К.: Фенікс, 2008. – 264 с.
6. Шелестова Л.В. Навчаємо читання: яку методику обрати / Л.В.Шелестова // Дошкільне виховання. – 2009. – № 4. – С. 18-20.
7. Шелестова Л.В. Розвивальне читання / Л.В.Шелестова //Палітра педагога. – 2000. – № 4. – С. 8–11.

The author represents analys of the developing thechniques both formation of skills of reading, and on formation of representations about world around at children of the senior preschool age.

Key words: *developing technique, formation of skills of reading, technique of development of the children of the sixth year of a life, spheres of life and activity of people, formation of representations about world.*

Представлен сравнительный анализ развивающих методик, направленных на формирование навыков чтения и формирование представлений об окружающем мире у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: *развивающая методика, формирование навыков чтения, развитие детей дошкольного возраста, сферы жизнедеятельности человека, формирование представлений о мире.*

УДК 37.035-053.4

Л.Ю. Якименко, м. Київ

ФОРМУВАННЯ ГУМАННИХ ВЗАЄМИН МОЛОДШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ СПІЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В статті розглянуто питання формування гуманних взаємовідносин молодших дошкільників в процесі їх сумісної діяльності, процес формування групового утворення, фактори, що впливають на нього.

Ключові слова: мала група, інтеграція, внутрішньоколективна структура, міжособистісні взаємовідносини, включеність до дитячої спільноти.

Поряд з традиційними, історично складеними концепціями виховання (антропоцентричною та соціоцентричною), вибудувалася та, що основана на взаємозв'язку двох основ розвитку людини: біологічної та соціальної. Цей напрям по своїй суті є інтегративним, тобто, таким, що об'єднує обидва. Видатний російський психолог О. Леонтьєв зазначає: "Дитина зовсім не стоїть перед оточуючим світом один на один. Її відношення до світу опосередковані відношенням до інших людей, її діяльність завжди включена в спілкування", підкреслюючи цим взаємозв'язок окремої особи з суспільством, в якому вона перебуває, та їхній взаємовплив на розвиток кожного. Одним з перших, хто у вітчизняній педагогіці спробував описати механізм взаємодії зовнішнього і внутрішнього, став П.Каптерев, який визначив вплив зовнішнього середовища і актуалізував його роль, як стимулюючу власну діяльність людини.

Дитинство – неповторний етап в розвитку особистості людини. Повноцінним й насиченим життя дитини буде тоді, коли, відчуваючи себе активним "діячем", відкриваючи щось нове, вона буде долучатися до тих цінностей і таємниць, котрими володіють дорослі.

Дошкільний вік – період первинного "фактичного формування особистості" (О. Леонтьєв), період розвитку особистісних механізмів поведінки, пора інтенсивного соціального розвитку, активного входження в широкий соціум – колектив незнайомих дорослих та дітей (однолітків, старших/молодших). Разом із загальним розвитком дитини значно розширюється коло її інтересів, пізнання оточуючої дійсності.

Як доросла людина налагоджує свої відносини в сім'ї, на роботі, зі знайомими напряму залежить від уміння в дитинстві контактувати, вибудовувати свої стосунки з іншими, зазначав Б. Спок. Спілкування з однолітками допомагає дитині подолати її прив'язаність та залежність від сім'ї. У спілкуванні з ровесниками малюк вчиться налагоджувати взаємини з рівними собі, культивувати в собі довіру, співчуття, повагу та дбайливе ставлення до інших, вміння прийти на допомогу, заспокоювати, підбадьорювати.

Дослідженнями О. Петровського встановлено, що без іншої людини ніякий власний розвиток індивіда не відбувається. Особистісне в людині існує не тільки в самій ній (внутрішньому просторі її буття) і навіть не стільки між нею та іншими людьми, а й в життєвому просторі іншої людини. Він зазначав, що в аспекті формування особистості для кожного вікового періоду головним є не монополія конкретної провідної діяльності (предметно-маніпулятивної, ігрової, навчальної тощо) а діяльнісно опосередкований тип взаємовідносин, що складаються в дитини з найбільш референтною для неї в цей період групою (чи особою). Ці взаємовідносини визначаються змістом і характером діяльності, що задає ця референтна група, та спілкуванням, що складається в ній. “У самому загальному вигляді розвиток особистості людини уявляється як процес її входження в нове соціальне середовище та інтеграція в ньому” [5].

В самому загальному вигляді розвиток особистості можливо уявити як процес її входження в нове соціальне середовище та адаптацію в ньому. Етапи розвитку особистості у відносно стабільній спільноті ми представили як фази розвитку: *перша фаза* – передбачає активне засвоєння діючих у даній спільноті норм та оволодіння відповідними формами та засобами діяльності. Несучи з собою до нової групи все, що складає її індивідуальність, дитина не зможе проявити себе як індивідуальність доти, доки не оволодіє діючими в даній спільноті прийомами та засобами діяльності, котрими володіють інші члени групи. *Друга фаза* – пошук засобів та способів окреслення своєї індивідуальності, її фіксування. Саме зараз породжується загострення протиріч між досягнутим результатом адаптації, тобто тим, що дитина стала такою “як всі” в групі, та незадоволеною потребою в персоналізації. *Третя*

фаза детермінується протиріччям між стремлінням суб'єкта бути індивідуально представленим серед інших з власними особливостями та значущими для нього відмінностями – з одного боку, та потребою спільноти прийняти, схвалити та культивувати лише ті індивідуальні особливості, які їй імпонують, відповідають її цінностям, стандартам, вимогам, сприяють успіху спільної діяльності – з іншого.

Сучасна наука особливо увагу приділяє вивченню малих груп, тому, що саме в малій групі відбуваються ті соціально-психологічні процеси, від яких залежить емоційне самопочуття кожного окремо та всього колективу в цілому. Існує багато визначень малої групи, однак, всі вони до кінця не визначають сутності такого утворення. Причина тут в тому, що одна й та ж особа в силу життєвих обставин може бути членом будь-якої малої групи: ситуативного спілкування, організованої ігрової, трудової діяльності тощо, в них, як правило, з перших моментів спільного перебування формуються певні відносини: симпатія – антипатія, схвалення – несприйняття, прихильність – відчуженість тощо.

Різних видів груп є безліч, вони різняться між собою за значенням для її членів, тривалістю існування, кількісним складом, способом утворення та ін. Яка б не була група за ознаками, що характеризують її утворення, – це завжди щось єдине, цілісне, що має свої особливі якості та структуру. Видатний педагог Е.Аркін ще в 30-ті роки минулого століття писав: “Можна досить добре знати характерні риси кожного з дітей, які входять до будь-якої групи, і, водночас, бути абсолютно не впевненим у тому, як протікатиме їхнє колективне життя, яка буде їхня колективна працездатність та колективна творчість” [2]. Особливе значення для кожного члена групи та для групи вцілому має її місце в системі суспільних відносин, яке, в свою чергу, залежить від змісту і цілей діяльності, що стала об'єднуючою для членів групи. Названі фактори зумовлюють перетворення групи в колектив. Відомий психолог Б.Ананьєв зазначав, що “особистість, як суспільний індивід не є окремою системою, одиничним елементом суспільства, із сукупності та при допомозі яких воно функціонує. Такою структурною одиницею, елементом суспільства є ... група, взаємозв'язки всередині якої та між іншими групами, з суспільством вцілому створюють колектив” [1]. Будь-який

колектив – це, по суті, мала група, однак, далеко не кожна така група може бути колективом. Інтеграція (від лат. Integer – цілий), як особливий стан дитячого колективу характеризується впорядкованістю внутрішньоколективних структур, узгодженістю основних компонентів системи колективної активності, стійкими субординаційними взаємозв'язками між ними, стабільністю, тобто, ознаками, що вказують на психологічну єдність, цілісність певної соціальної спільноти. Інтеграція проявляється у відносно безперервному та автономному існуванні колективу, тому відсутність інтегративних якостей (показників) неминуче призводить до розпаду будь-якої людської спільноти. В процесі розвитку колективу інтеграція виступає як момент спокою, рівноваги, котра, з одного боку, фіксує й закріплює результати змін, а з іншого – пристосовує їх до певного стану в майбутньому. Інтегративна характеристика групової діяльності, що відображає динаміку видів кооперації і типів зв'язків між партнерами в процесі виконання завдань, відображає організацію діяльності групи [4].

Дослідження інтеграції колективу, як правило, торкається трьох аспектів колективної життєдіяльності: міжособистісних емоційних взаємовідносин членів колективу, структури взаємодії між ними в процесі спільної діяльності, а також характеру ціннісних орієнтацій, установок і нормативних уявлень осіб, які утворюють колектив.

Міжособистісні емоційні взаємовідносини характеризуються емоційною близькістю конкретної особи з колективом взагалі та його членами зокрема, показником якої виступає рівень взаємозгуртованості – чим більша кількість членів колективу подобаються один одному, тим вищий рівень їхньої згуртованості.

Інтеграція у взаємодії членів колективу в спільній діяльності інтерпретується як оптимальне поєднання індивідуальних дій, проявів в процесі певної спільної діяльності, як узгодженість функціонально-рольової поведінки членів колективу при вирішенні спільного завдання, завдяки чому досягається високий рівень задоволення процесом та результатом взаємодії, оскільки дії кожного відповідали вимогам решти.

Головним показником інтеграції у визначенні характеру ціннісних орієнтацій, установок та нормативних уявлень осіб, які утворюють колектив, є ступінь співпадання, спорідненості уявлень, орієнтацій, позицій, думок членів групи по відношенню до об'єктів (явищ, осіб, подій, цілей та цінностей), найбільш значущих для групової життєдіяльності.

Названі складові колективної інтеграції забезпечують привабливість колективу для його членів: суб'єктивна цінність отриманих завдяки йому переваг збільшується за рахунок зниження вартості зусиль, що витрачаються на встановлення взаєморозуміння. Відповідно й зростає сила тяжіння колективу та стабільність його існування.

Американські вчені, родоначальники концепції групової (колективної) згуртованості, К. Левін, Л. Фестингер, Д. Картрайт, А. Зандер в своїх дослідженнях зазначали, що певний колектив задовольняє людину в тій мірі і до тих пір, поки вона впевнена, що для неї більш вигідним є перебування саме в цьому колективі, а не в будь-якому іншому, чи взагалі поза будь-яким угрупованням. З цієї точки зору, сила згуртованості колективу визначається узгодженням ступенів привабливості власного та інших угруповань, причому в повному розумінні згуртованою вважається спільність так взаємопов'язаних осіб, коли кожний розцінює переваги від об'єднання як такі, що неможливі поза ним.

За визначенням М. Дуглас стан індивіда в будь-якій соціальній системі (групі) визначається співвіднесенням двох осей: регламентації, тобто, примушування та співучасті, тобто, включеності до певної спільноти. Різниця співвідношення регламентації та співучасті дають, на думку М. Дуглас, чотири основних типи соціального середовища, від яких залежить поведінкові прояви індивідів.

Тип А (низька регламентація та низька співучасть) – соціальне середовище, найбільш сприятливе для індивідуальної мобільності; в ньому індивід не відчуває ні внутрішньої прив'язаності до групи, ні особливих обмежень з її боку; взаємовідносини між членами такої групи здебільш конкурентні, змагальні, соціальні зв'язки слабкі.

Тип Б (висока регламентація та низька співучасть) – індивідуальна поведінка в такому середовищі монополізована владною верхівкою, в той же час більшість залежна та пасивна.

Тип В (висока регламентація та висока співучасть) – являє собою систему “статусної ієрархії”, коли вирішальна роль належить великому колективу, який заохочує групову відданість, групові правила співжиття.

Тип Г (низька регламентація та висока співучасть) відрізняється духом сепаратизму і партикуляризму

(роз'єднаність, розпорошеність). В такому середовищі малі групи формуються наперекір, незалежно від цілого колективу. Членів таких груп характеризує висока співучасть, відчуття належності до певної групи.

Розвиток групи – це процес перетворення “дифузної групи” або “групи-асоціації” в групу-колектив. Уже старшу групу дитячого садка, за умови, що діти перебувають в ній декілька років поспіль, можна розцінювати не лише як дифузну групу, а як колектив, в якому виникають певні відношення, ставлення, що виходять за рамки суто емоційних та спонтанних. Це вже певний соціальний організм, що розвивається, якому притаманні і власне групові та колективістські риси. О.Кононко зазначає: “У групі дитячого садка дитина вперше дістає можливість порівняти себе з іншими, ... навчається орієнтуватися у власних можливостях, виробляє відповідний рівень домагань, визначає свій статус серед однолітків” [7].

Дитяча група, за словами Т. Рєпіної, – це генетично найбільш рання ступінь соціальної організації дітей, де в них розвивається спілкування й різноманітні види спільної діяльності, формуються перші стосунки з однолітками, розвивається соціальна перцепція. Дитяча група виконує низку педагогічних функцій, а саме: соціальне навчання – вміння бути домірним у середовищі ровесників, приймати та виконувати правила колективного співіснування, поважати та приймати інших, притому не нівелюватися самому; регулювання поведінки дитини щодо її стосунків з однолітками на основі соціально усталених норм; формування ціннісних орієнтацій – взаємоповага, допомога іншому, вміння користатися допомогою іншого, сприйняття іншого таким, яким він є...; формування адекватної самооцінки дитини; інтенсифікація процесу статевої соціалізації та статевої диференціації на основі засвоєння відповідних способів рольової поведінки чоловіка та жінки.

Саме в молодшому дошкільному віці дитина виходить за межі вузького та звичного для неї родинного кола у широкий світ, проживає необхідність встановлювати відносини зі світом чужих дорослих та однолітків. Основним життєвим контекстом у цей період життя стає світ соціальних відносин дорослих людей, в який вона прагне увійти. Змінюється характер спілкування дитини з дорослим: спільна предметна діяльність змінюється на пізнавальну – вона постійно розпитує, в неї

з'являються безконечні “чому”, “де”, “коли”, потреба в діяльності – обстеженні, експериментуванні, дії. Малюк з'ясовує для себе коло соціально схвалюваних та прийнятних форм поведінки, робить спробу встановити міру власної незалежності, визнання оточуючими її чеснот та досягнень. Пізнавальний мотив стає провідним, дитина активно “споживає” нову інформацію, що “постачає” для неї дорослий, який виступає як джерело знань про правила співжиття, особливості поведінки з різними оточуючими людьми, причинно-наслідкові зв'язки між проявами активності та ставленням до цього оточуючих. Малюк вчиться свідомо співвідносити свою поведінку з поведінкою однолітків, оцінювати її, узгоджувати з іншими свої дії. За допомогою дорослого молодший дошкільник знайомиться з колом своїх елементарних обов'язків, привчається їх виконувати, він дізнається про власні права, навчається їх відстоювати, починає орієнтуватися в людських відносинах, усвідомлювати ставлення до себе інших, опановує способи тривалої взаємодії та співпраці.

Значно розширюється коло дій малюка, здійснюваних ним без допомоги дорослого. Він не тільки стає більш самостійним, а все частіше проявляє ініціативу в своїх поступках, в пізнанні оточуючого середовища, самого себе.

Група однолітків забезпечує сприятливий розвиток молодшого дошкільника за наявності високого рівня його спілкування з ровесниками та входження дитини у стабільне ігрове об'єднання, для якого властиві спільний інтерес до діяльності, взаємні симпатії, партнерські рівноправні відносини.

Під час спостереження за молодшими дошкільниками, що проводилося з метою виявлення зацікавленості та участі дітей у організованій колективній діяльності, виявлено, що 68% дітей з готовністю відгукнулося на пропозицію вихователя провести рухливу гру. Діти прагнули розподілити між собою ролі, причому, більшість, 54%, виявила бажання взяти на себе групову роль (“гуси” в грі “Гуси-лебеді”, “ягнята” – “Вовк і ягнята” і т.п.), таких, що забажали бути “ловцями” було лише 6%. 32% дітей не виявило інтересу до організованої колективної дії; в цей час вони гралися з своїми улюбленими іграшками, принесеними з собою чи сиділи і спостерігали за іншими дітьми. Серед них – діти, які порівняно недавно стали відвідувати дитячий садок, вони ще недостатньо адаптувалися до дитячого колективу, мають підвищений стан тривожності, в них присутнє відчуття

покинутості. Тут також ті діти, які віддають перевагу усамітненню, грі на самоті (таких було біля 20%). Спроби вихователя чи інших дітей залучити їх, як правило, закінчувалися відмовами, що саме зараз він (вона) не хоче гратися з усіма, не вдаючись до пояснення свого стану та рішення.

Спостереження за самотійною (довільною) ігровою діяльністю молодших дошкільників під час прогулянки показало, що такий вид організації дитячого буття імпонує переважній більшості дітей (83%). Це проявилось у їхніх відповідях на запитання вихователя, чим би хотіли зайнятися під час прогулянки, що краще подобається робити: гратися самотійно чи зорганізовано, з вибраним самотійно іграшковим матеріалом, чи запропонованим на ігровому майданчику вихователем. При довільній організації дитячої діяльності 37,5% групувалися у мікрогрупи по 2-3 особи, як правило, хлопчики з хлопчиками, дівчатка з дівчатками. Такі мікроколективи не були постійними, діти в них скоріше гралися (маніпулювали) поруч один з одним улюбленими іграшками (ляльками, машинками) аніж взаємодіяли. Мотивом для тимчасового об'єднання була зацікавленість в певній іграшці, бажання погратися з нею, вияв симпатії однієї дитини до іншої.

Під час спостереження за діями малюків у груповій кімнаті виявилось, що колективних проявів в їхній довільній діяльності виявилось менше, ніж на ігровому майданчику під час прогулянки. Забажали гратися спільно в ігровому куточку, обладнаному дитячими меблями, посудом, ляльками 25% вихованців, по одному малюку розмістилися в куточках настільно-друкованих ігор та СХД, 3 дітей (2 хлопчики та 1 дівчинка) зацікавилися грою в дитячу залізницю, решта – були зайняті поодиночці хто чим: малюванням, пірамідками тощо. В даному випадку вихователь не координувала їхні дії та ігрові наміри. Така роз'єднаність і змінність свідчить про ще нестійкий характер взаємодії молодших дошкільників, що пояснюється психо-фізіологічними характеристиками молодшого дошкільного віку, коли їхній ігровий задум ще не досить тривалий, і, частіше за все, залежить від іграшки чи іншого предмету, що щойно потрапив до рук дитини та визначив сюжет чи напрям дитячої зайнятості. Діти в цьому віці ще не вміють самотійно розвивати ігровий задум, тому контакти між учасниками швидко зникали. Результати дій малюків ще не спрямовані на товариша, який грається поруч і виконує такі ж самі чи подібні дії.

Разом с тим у молодших дошкільників вже спостерігається вибіркове ставлення до ровесників, дитина постійно прагне спілкуватися з певним товаришем по групі, намагається бути поруч з ним під час прогулянки, за столом, в ігровому куточку. Прийшовши до дитсадка, малюк поспішає пересвідчитися, чи є його товариш, поділитися з ним ласощами, іграшками, принесеними з дому, притому, що дитині в цьому віці досить проблемно “відірвати” від себе своє і добровільно запропонувати іншому.

Аналіз тематичних бесід показав, що переважна більшість дітей (87,6%) відповідали, що товаришують з усіма, бо вони зі мною граються, дружать, діляться іграшками, солодощами, не ображають, 5,6% дітей в якості визначального чинника зазначали, що товаришую, бо разом ходимо на танці, ліжечка в спальній кімнаті стоять поряд, він/вона дарували мені подарунки, 4,7% відзначили, що товаришую, бо він/вона/вони чесні, добрі, мені подобаються, 2,1% визначали, що товаришую з ..., бо він/вона мій друг, він хороший, я його люблю. Жодного разу діти не відповідали, що ні з ким не товаришують. Понад третину (36%) в якості товариша називали тих дітей, з якими тільки щойно спільно гралися. На це ж запитання вихованці дитячого будинку відповідали, що товаришують, бо він/вона мене не ображають, пригощають цукерками. Двоє (1,3%) дітей в якості товариша називали своїх братиків/сестричок, які виховуються тут же, лише в іншій групі, 4 (2,7%) – вихователів та нянь своєї групи, при тому, що жодної дитини цими дітьми не названо. Це засвідчує те, що молодші дошкільники в поняття “товариш” і “товаришування” вкладають, перш за все, зовнішні прояви інших дітей по відношенню до себе, їхній вибір ґрунтується на ситуативному ставленні до іншої дитини, що обумовлено певними конкретними вчинками, подіями, відношенням. Вони ще не диференціюють довготривалі відносини, які ще не проявляються у стосунках молодших дошкільників, та ситуативні прояви добра, щедрості, допомоги, що були виявлені по відношенню до конкретної дитини. Разом з тим, у дитячих відповідях має місце прояв солідарності, коли дитина відповідає, що не товаришую з ..., бо він ображав(бив) когось іншого, але це заділо нашого респондента, хоч він до цього випадку мав опосередковане відношення. Таких було 3 відповіді (0,9%). Тобто, з цього можна зробити висновок, що

діти 3-5 років вже спроможні зробити висновок, що товариші так себе не поведуть і в товаришуванні такі випадки не припустимі.

На запитання: “Чи хороший ти друг?” 97,1% дітей відповіли однозначно ствердно що хороший. Свою відповідь аргументували: бо “так сказала мама”, бо “слухняний, добрий, не б’юся та ділюся іграшками”, бо “з усіма дружу, граюся”, бо “красива”, бо “малі діти повинні слухатися”, бо “навчив робити з конструктора пістолет, до мене звертаються, щоб я будував будинок”, бо “зі мною усі граються, балуються” (відповіді вихованців дитбудинку), бо “рівно сиджу і не розмовляю на занятті”. Не змогли пояснити “Чому ти так вважаєш?” 20 відсотків опитаних (“Так, але не знаю чому”). В одному випадку (2,9 %) отримали відповідь: “Не хороший, бо діти мене не слухають”.

На запитання до малюків про те, що йому/їй подобається в інших дітях 25,7% відповіли, що подобаються (...) тому, бо приносять з дому цікаві, красиві іграшки та дають з ними гратися; 20% зазначили, що подобаються, бо граються, дружить зі мною, ми спілкуємося, навчаємося разом; 17,1%, що подобається як він/вона одягнена; 8,6% зазначили, вона/він хороший, любить мене; 8% – тому, що дарує мені подарунки. 0,6% відповіли, що їм не подобається, коли хтось сердиться, беруть без дозволу іграшки. Серед опитаних п’ята частина не розуміли змісту запитання і говорили, здебільш, про себе, свою зовнішність, поведінку, конкретні випадки тощо.

Спроба вияснити, що в конкретній дитині подобається іншим дітям виявила, що 34,3% дітей не змогли визначити та не зрозуміли змісту запитання (вихованці д/буд.); 14,3% – що приношу цікаві іграшки та даю з ними гратися іншим; стільки ж – подобаюсь, бо я з ними спілкуюся, граюся, дружу; менше 1% (0,9) відповіли, що я хороший, добрий, гарно ставлюся до інших; понад третину дітей (36,9%) на поставлене запитання відповідали: я подобаюсь іншим, бо дуже гарний/а, чесний/а, лагідна; я маленька дівчинка; у нас в один день народження; я їм подобаюсь.

У взаєминах між дітьми молодшого дошкільного віку мають місце й конфлікти, причинами яких є: ставлення до іншого як до неживого об’єкта, нездатність до спільних ігрових дій, навіть за наявності достатньої кількості іграшок, високий егоцентризм. Іграшка для малюка привабливіша за однолітка, вона як би затуляє собою партнера і стримує розвиток позитивних взаємостосунків.

На вибудовування дитячих взаємин також впливає й рівень оволодіння дітьми ігровою діяльністю. Лише у взаємодії з ровесником малюк набуває досвіду колективного життя, дістає можливість обмінятися знаннями, оцінками, порівняти себе з іншим. Завдяки зв'язкам з ровесниками формується соціальна поведінка молодшого дошкільника, відбувається становлення особистості. Однолітки "мають досить істотні переваги перед дорослими: вони виступають для дитини в ролі "порівняльного матеріалу", в той час як дорослий залишається здебільшого реально недосяжним еталоном, або ідеалом, до якого вони можуть лише прагнути, якому треба наслідувати, беззастережно підкорятися".

Молодшому дошкільнику особливо важливо продемонструвати себе і хоча б у чомусь перевершити однолітка. Йому доводиться постійно відстоювати своє право на унікальність, необхідна впевненість у тому, що його помічають й відчуття, що він найкращий. Він порівнює себе з однолітком, однак це порівняння ще досить суб'єктивне, спрацьовує лише на свою користь. Дитина дивиться на однолітка як на предмет порівняння з собою, тому сам одноліток, його особистість не помічаються, інтереси ігноруються. Малюк помічає іншого лише тоді, коли той починає ставати йому на заваді, і одразу ж інша дитина одержує сувору оцінку, негативну й безжалісну характеристику. Дитина чекає від ровесника схвалення, але сама не спроможна висловити таке схвалення на адресу товариша, до того ж ревнісно ставить до схвалення дорослим вчинкових дій іншої дитини. Отже, потреба у схваленні з боку ровесників залишається у дошкільника напруженою і незадоволеною водночас. Крім того, молодший дошкільник погано усвідомлює причини поведінки інших, він не розуміє, що одноліток така ж особистість зі своїми інтересами і потребами.

Проведене дослідження дало змогу зробити такі висновки:

- колективістські відчуття у молодших дошкільників перебувають ще на ранній стадії утворення, вони ще не володіють вмінням домовлятися, спільно виконувати певні завдання;
- характерно для цього віку те, що діти лише починають здобувати досвід колективного співжиття, оскільки лише недавно влилися в дитячий колектив, відійшли від домашньої опіки та спілкування з рідними дорослими;

- взаємовідносини молодших дошкільників ще не стійкі й обумовлюються, здебільш, зовнішніми проявами (одяг, особистісна привабливість, принесені іграшки, солодощі тощо), а також власними симпатіями та прихильностями, що лише зароджуються, формуються стихійно зсередини.

Література:

1. Ананьев Б. Человек как предмет познания / Б. Ананьев. – Л., 1969, 295 с.
2. Аркин Е. Дошкольный возраст / Е. Аркин. – М.– Л., 1929. – 336 с.
3. Базова програма розвитку дошкільника “Я у Світі” / наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко // М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України. – К.: Світич, 2008. – 430 с.
4. Баранова В. А., Донцов А. И. Социально-перцептивные факторы интеграции малой группы и самовосприятие индивидов в ней / В. А. Баранова, А. И. Донцов // Мир психологии. – 1999. №3 (19). – Московский психолого-социальный институт НПО “МОДЭК”. – Москва – Воронеж, 1999. – С. 24-30.
5. Петровский А. Опыт построения социально-психологической концепции групповой активности / А. Петровский // Вопросы психологии. – 1973. – № 5. – С. 71-81.
6. Кон И. Ребенок и общество / И. Кон // Учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 2003. – 336 с.
7. Кононко О. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): Навч. посібник для вищ.навч.закладів / О. Кононко. – К.: Освіта, 1998. – 255 с.

The article considered the problems of formation of humane relation of junior pre-school age children in the process of their joint activity and factors which influence on it.

Key words: *small group, integration, inside collective structure, interrelation between personalities, taking part to the children group.*

В статье рассмотрены вопросы формирования гуманных взаимоотношений младших дошкольников в процессе совместной деятельности, процесс формирования группового образования, факторы, влияющие на него.

Ключевые слова: *малая группа, интеграция, внутри коллективная структура, межличностные взаимоотношения, участие в детском сообществе*

УДК 373.2.025.159.955

В.А. Старченко, м. Київ

ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Представлено концептуальні положення та методика формувального етапу дослідження з проблеми формування у старших дошкільників логіко-математичної компетентності.

Ключові слова: логіко-математична компетентність, базові компоненти експериментальної програми, інтеграція, класифікація предметів, геометричних фігур, множин.

Результати констатувального етапу дослідження дали підстави оцінити процес формування логіко-математичної компетентності у старших дошкільників як такий, що потребує уваги з боку дорослих. З метою оптимізації процесу формування логіко-математичної компетентності старших дошкільників створювалися відповідні умови в дошкільних навчальних закладах. На формувальному етапі експериментального дослідження обґрунтовано і розроблено комплексну методику навчально-виховного процесу, що включає методи та засоби ефективного формування логіко-математичної компетентності старших дошкільників.

Теоретичними засадами організації формувального експерименту виступили дидактичні підходи до створення розвивального середовища, які висвітлені Базовим компонентом дошкільної освіти України та Базовою програмою розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі”; положення провідних вітчизняних фахівців у галузі дошкільної освіти щодо принципу інтеграції (Н. Гавриш); розвитку розвивального середовища (А. Гончаренко, О. Кононко, Т. Піроженко, Т. Титаренко); теоретичні узагальнення щодо формування позитивного образу „Я” (О. Кононко, М. Чистякова); основні положення щодо методів та прийомів формування логіко-математичної компетентності дошкільників (Н. Баглаєва, К. Крутій).

Метою формувального експерименту є визначення методики та основних педагогічних умов формування логіко-

математичної компетентності старших дошкільників. Розробляючи методику формувального експерименту, ми виходили з розуміння сутності поняття „компетентності” як інтегрованої категорії, що передбачає здатність особистості ціннісно ставитись до довкілля та самої себе, виступати повноцінним суб’єктом пізнання життєвої реальності, її практичного засвоєння а також діяти адекватно в різних життєвих ситуаціях.

Реалізація основних завдань щодо формування логіко-математичної компетентності здійснювалась за трьома напрямками:

- робота зі старшими дошкільниками;
- робота з педагогічним колективом;
- робота з батьками.

Робота з формування логіко-математичної компетентності старших дошкільників полягала у розробці експериментальної програми і включала три компоненти:

- емоційно-ціннісний (ставлення дитини до логіко-математичної діяльності, прояв пізнавального інтересу та значимості логіко-математичних знань у практичному житті);
- когнітивний (оволодіння логіко-математичними знаннями у межах вікового періоду та індивідуальних здібностей);
- діяльнісно-поведінковий.

Розвитку емоційно-ціннісної сфери дошкільників сприятимуть принципи організації емоційної налаштованості на логіко-математичну діяльність та прояву інтересу до неї, основними з яких ми визначили наступні:

Принцип *актуалізації психологічних стимулів* перцептивного каналу. Він реалізується шляхом стимуляції позитивних переживань, зацікавлення логіко-математичною діяльністю, добору емоційно-привабливих за перцептивними ознаками предметів, об’єктів, наочного матеріалу, що використовується в логіко-математичній діяльності, індивідуалізації виділення предмета, об’єкта чи окремих якостей серед багатьох інших, надання йому ознак взаємодії.

Принцип *індивідуальної та статевої спрямованості* педагогічних впливів, що реалізується через добір логіко-математичної інформації з урахуванням індивідуальних та статевих особливостей дошкільників.

Принцип *актуалізації атмосфери емоційно-ціннісного ставлення* до логіко-математичної діяльності з боку суб'єктів виховного впливу: педагогічного колективу дошкільного навчального закладу, сім'ї.

Завданнями *когнітивного компоненту* виступало засвоєння математичних символів і понять, що розглядаються у дошкільному віці як специфічна мова, що допомагає дитині пізнати оточуючий світ. І хоча математичні знання формуються на певному матеріалі, вони не ототожнюються з предметним світом. Адже число 5 може вказувати на кількість пелюсток у квітці, пальців на руці чи на вік дитини. Ці знаки і символи мають стати для дитини одним із шляхів пізнання навколишнього світу. У свою чергу, усвідомленість логіко-математичних знань дає можливість дитині аргументувати свої дії, передбачати результати логіко-математичної діяльності, самостійно приймати рішення та відстоювати свої переконання. Аналіз наукових джерел, узагальнення даних констатувального етапу дослідження та власний педагогічний досвід дали можливість визначити та сформулювати наступні принципи добору матеріалу логіко-математичного змісту для дітей дошкільного віку. Визначимо основні з них.

Принцип *науковості* передбачає добір матеріалу логіко-математичного змісту, який відповідає науковій вірогідності, сприяє формуванню математичних уявлень щодо форми, величини, предметів чи об'єктів та розміщенням їх у просторі та часі.

Принцип *доступності* спрямований на адаптацію складних для розуміння дошкільників математичних термінів та понять, пояснення їх змісту доступною для дітей певного вікового періоду мовою; залучення ігрових та казкових персонажів, образних порівнянь тощо. Доступність передбачає можливість проілюструвати математичні поняття спочатку на предметах і об'єктах найближчого оточення, а потім на абстрактних поняттях (чотири кути у квадрата, чотири олівці, чотири помилки, які допустив художник на малюнку, чотири роки дитині), а також механічного запам'ятовування дітьми кількості фактичного матеріалу (назв геометричних фігур, цифр тощо).

Принцип *системності* є одним з найскладніших для реалізації та найважливішим за значенням для формування у

дітей логіко-математичної компетентності. Матеріал, певним чином, упорядкований у цілісну систему з простим принципом побудови, легше засвоюється, аніж розрізнений. “Тільки система дає нам реальну владу над нашими знаннями. Голова, наповнена уривчастими безладними знаннями, схожа на комору, в якій таке безладдя, що і сам господар нічого не знайде” – писав К. Ушинський. Сучасними дослідженнями доведено, що дитина дошкільного віку здатна у предметно-чуттєвій діяльності зрозуміти суттєві зв’язки та відтворити їх у формі уявлень. Важливим для нашого дослідження є також положення про те, що при засвоєнні дітьми систематизованих знань формується загальна стратегія пізнавальної діяльності дітей, яка розгортається за певною логічною схемою – від виділення окремого предмета, об’єкта до встановлення його зв’язків з іншими предметами, в системі яких він існує.

Принцип *інтеграції* забезпечується інтегрованим характером логіко-математичних знань і полягає у взаємопроникненні елементів одного об’єкта в структуру іншого, внаслідок якого виникає не додавання чи поліпшення знань про якості об’єктів, а повністю новий об’єкт зі своїми властивостями. Особливості організації навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі створюють оптимальні умови для реалізації цього принципу порівняно зі школою.

Принцип *наступності* полягає у доборі основних компонентів логіко-математичних знань та їх відповідності між усіма ланками системи освіти, розширення та поглиблення системи знань по мірі дорослішання дитини, враховуючи попередні надбання. Сутність цього принципу полягає також в узгодженні логіко-математичного змісту між різними віковими періодами дошкільного дитинства, актуалізації набутих знань для засвоєння наступних.

Третій напрям мав на меті накопичення досвіду вольової поведінки, уміння дошкільників застосовувати знання у різних життєвих ситуаціях, самостійність, самоконтроль та самооцінка. Успішній реалізації завдань третього напрямку сприятимуть принципи організації логіко-математичної діяльності дошкільників.

Серед них основними принципами є такі:

- *гетерогенність* діяльності, яка передбачає педагогічну доцільність включення дітей в різноманітні види діяльності

(спостереження, експериментування, трудова, побутова, ігрова), одержання нової та уточнення набутої інформації та відтворюючої діяльності (музична, театралізована, зображувальна діяльність);

- *індивідуальна психологічна адекватність* логіко-математичної діяльності полягає у педагогічній доцільності надання переваги діяльності, що відповідає віковим, статевим та індивідуальним особливостям дитини. Врахування домінуючої мотивації надасть діяльності особистісної значущості, сприятиме її формуючій спрямованості.

У контексті особистісно орієнтованої моделі сучасної освіти концептуально важливим положенням є здійснення педагогічного впливу через внутрішній світ дитини, формування її особистих якостей (І. Бех). Тому, в процесі формування логіко-математичної компетентності дошкільників ключовими виступали такі якості особистості: спостережливість, допитливість, розсудливість, відповідальність, самостійність, креативність.

Виробляючи стратегію формувального етапу експерименту, ми виходили з необхідності дотримання головної умови педагогічного дослідження, що передбачає накладання „педагогічної кальки” на відповідну „психологічну матрицю”. Під педагогічною калькою розуміється система педагогічних засобів, технологій, спрямованих на формування досліджуваної якості особистості. Психологічна матриця – це вікові та індивідуальні психологічні особливості, які уможливають формування певної якості, психологічні механізми становлення її складових.

Як відомо, у дошкільному віці пріоритетною є емоційна сфера, оскільки дитина йде у своїх вчинках за почуттями. Поступово розвиваються інтелектуальна та вольова сфери, і до старшого дошкільного віку вони набувають рівня, достатнього для усвідомленої поведінки у довкіллі. Відповідно має бути збалансованість вказаних вище напрямів для ефективного формування логіко-математичної компетентності. Усвідомлюючи їх єдність, у роботі з молодшими дошкільниками перевага була на боці емоційного компонента. Проте, поступово представленість усіх трьох сфер свідомості збалансовувалась і задіявалась в освітньому процесі зі старшими дошкільниками.

Оскільки логіко-математична компетентність є інтегрованою якістю особистості, то об'єктивно передбачає різнопланові шляхи організованого і прогнозованого впливу на формування особистості. Основним у розробці системи педагогічного впливу є проблема цілей. Прийняття особистісної парадигми істотно змінює розуміння феномену цілі. Тому, ціль перестає мати форму математичної поінформованості, навченості, а зорієнтована на формування особистісних якостей, які забезпечують формування логіко-математичної компетентності. Задля досягнення мети – формування логіко-математичної компетентності дошкільника – необхідно задіяти основні засоби виховного впливу: через зміст (програма, методичне забезпечення) та через процес формування логіко-математичної компетентності (технології, організація життєдіяльності). На першому плані ми визначили опосередковані засоби, в яких задіюються об'єктивні чинники, а саме: зміст освітнього процесу, методичне забезпечення. Технологічності змісту надають науково обгрунтовані та експериментально перевірені форми, методи виховної роботи з дітьми старшого дошкільного віку, особливості педагогічного керівництва, створення відповідного розвивального середовища. Наступні засоби передбачають використання в роботі зі старшими дошкільниками технологій розвитку особистісних якостей дошкільника безпосередньо через емоційно-чуттєву, пізнавальну, дійову сфери, що забезпечують формування логіко-математичної компетентності. Важливим для досягнення означеної мети було створення умов для включення дітей у процес життєдіяльності. Такими умовами нами було визначено педагогічну роботу, яка базувалася на усвідомленні педагогами та батьками значущості логіко-математичної компетентності у житті дитини, наявності розвивального середовища.

Оскільки наше дослідження проводилося за участю дітей старшого дошкільного віку, ми враховували законодавчі особливості даного віку, а саме: емоційність, навіюваність, здатність до наслідування, орієнтування на авторитет дорослого. З огляду на це об'єктами виховного впливу були не лише діти, а й педагогічний колектив, сім'я. Метою виховного впливу на вихователя передбачалося усвідомлення ними проблем логіко-математичного розвитку, які слугують формуванню життєвої

компетентності, розвитку світогляду, осмисленню мети і завдань щодо формування логіко-математичної компетентності. Реальні досягнення в процесі формування логіко-математичної компетентності забезпечуються професіоналізмом вихователя, знаннями ним вікових та індивідуальних особливостей дошкільників та психологічних механізмів впливу.

Важливою складовою професіоналізму вихователя є здатність залучати до виховного процесу сім'ю. Батьки, в свою чергу, будуть здатні підтримати виховні впливи дошкільного навчального закладу за умови обізнаності сутності та значимості логіко-математичної компетентності для повноцінного життя дитини.

Одночасно здійснювалася робота з батьками, що мала на меті розкриття значення логіко-математичного розвитку для становлення особистості дитини, забезпечення логіко-математичної діяльності дорослим та прояв інтересу до неї. Запропоновані форми роботи були традиційними для дошкільних закладів (колективні та індивідуальні), відмінність полягала у двосторонній активності педагога і експериментатора, чіткій періодичності та поглибленому обговоренні одержаних результатів. Широко представлені форми мали свою періодичність, системність, послідовність. Тематика батьківських зборів „Математика в побуті”, „Логіко-математична діяльність на прогулянці” передбачала крім теоретичного розгляду питань демонстрацію ігрових матеріалів, посібників, що сприяють логіко-математичному розвитку старших дошкільників.

Значне місце мали диференційовані за змістом бесіди, що обумовлені неоднорідним контингентом батьків. Диференціація обумовлювалася і вибудовувалася на одержаних констатуючих даних дослідження про характеристику і особливості складу родини (повні, неповні, однопоколінні, багатопокілінні, багатодітні) та обумовлювалися специфікою сімейного виховання. Окрім того, здобуті результати попереднього етапу дослідження дозволяють говорити про те, що за звичайних умов організації життєдіяльності дитини в дошкільному закладі не складаються оптимальні педагогічні умови для формування логіко-математичної компетентності дошкільників. Саме тому, мету формувального експерименту ми вбачали у забезпеченні умов оптимізації процесу формування логіко-математичної компетентності старших дошкільників:

реалізації принципу інтеграції; створення розвивального середовища; побудови виховного процесу на основі урахування специфіки формування логіко-математичної компетентності у представників різної статі.

Система виховних впливів на дитину передбачала формування здатності дитини здійснювати класифікацію предметів, геометричних фігур, множин; серіацію, тобто, впорядкування за величиною, масою, об'ємом, розташуванням у просторі, часі, обчислення, вимірювання.

У експерименті взяли участь 90 дошкільників, 150 батьків, 48 педагогів. Об'єктами виховних впливів виступали: дошкільники, батьки, вихователі.

Для проведення формувального експерименту нами були обрані експериментальна та контрольна групи дітей старшого дошкільного віку. За якісними показниками ці групи були однорідні. До експериментальної групи входило 34 дошкільника, до контрольної – 56.

Програма формувального експерименту включала розроблену нами систему формування логіко-математичної компетентності старших дошкільників.

Основна наша увага спрямовувалася на роботу з дошкільниками і здійснювалася у *трьох напрямках*:

Перший напрям – розвиток у дошкільників потреби в логіко-математичній діяльності та збалансування фоду „хочу” і „можу”.

Реалізуючи завдання першого напрямку, ми пропонували дошкільникам завдання „Допоможи по господарству”, „Мої покупки”, „Знайди пару”. Дані завдання були спрямовані на здійснення класифікації, який неможливий без оволодіння процесом узагальнення та знаннями узагальнюючих слів. Окрім того діти не тільки групували предмети у класи, але й знаходили пару предметам за подібними або протилежними ознаками (легкий – важкий, холодний – гарячий, твердий – м'який). Засобом реалізації даного напрямку виступали і сюжетно-рольові ігри „Сім'я”, „Магазин”, де діти розподіляли дорослих, дітей, хлопчиків, дівчаток; обладнуючи торговельну зону, діти класифікують товар (овочі, фрукти, кондитерські вироби тощо), розбивають множини на підмножини (поділяють хлібо-булочні вироби на булки, батони, рогаляки), визначають ціни, оперуючи цифрами, використовують умовні мірки. Зрозуміло, що під час такої діяльності логічні і математичні операції пов'язані.

Другий напрям нашої роботи передбачав оптимізацію процесу формування логіко-математичної компетентності старших дошкільників з урахуванням статевої належності. Виходячи з цього, нами були висунуті наступні завдання:

- диференціювати логіко-математичні завдання з урахуванням статі дошкільника (серіація бантиків, квіточок за величиною – для дівчаток, різного виду транспорту – для хлопчиків);
- надати можливість відстоювати або спростовувати свою думку чи думку ровесників;

Третій напрям передбачав формування у дітей емоційно-ціннісного ставлення до себе та інших, уміння розмірковувати, доводити чи спростовувати доведення, що виступало важливою умовою оптимізації процесу формування логіко-математичної компетентності старших дошкільників.

Кожен з означених напрямів формувального експерименту визначав два блоки виховної роботи.

Перший блок завдань передбачав виховну роботу з дітьми всіх чотирьох типів; *другий* – включав диференційовані завдання, розраховані на окремих представників експериментальної групи. Основна увага приділялась представникам двох проблемних груп (деструктивний та зародковий типи логіко-математичної компетентності). Тому, нами були передбачені колективні та індивідуальні форми роботи з дошкільниками, які б забезпечили реалізацію висунутих нами завдань.

Колективні форми роботи включали: ігрові завдання, розігрування ситуацій логіко-математичного змісту, проведення елементарних дослідів, ігри з піском та будівельними матеріалами, сюжетно-рольові ігри.

Таким чином, педагогічна теорія і практика акцентують увагу на тому, що формування у дітей логіко-математичної компетентності у різних життєвих сферах можливе вже в дошкільному віці.

Література:

1. Національна доктрина розвитку освіти // Дошкільне виховання. – 2002. – № 7. – С. 4-10.
2. Непомнящая Н. И. Психологический анализ обучения детей 3–7 лет: на материале математики / Н. И. Непомнящая. – М. Педагогика, 1983. – 112 с.

3. Новикова В. П. Математика в детском саду. Старший дошкольный возраст. – 2-е изд., и доп / В. П. Новикова. – М.: Мозаика-Синтез, 2003. – 104 с.
4. Смоленцева А. А. Сюжетно – дидактические игры с математическим содержанием / А. А. Смоленцева . – М.: Просвещение, 1987. – 97 с.
5. Субботский Е. И. Генезис личностного поведения у дошкольников и стиль общения / Е. И. Субботский // Вопросы психологии. – № 2. – С. 21-28.
6. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся / Н. Ф. Талызина. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
7. Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід європейських країн / І. Тараненко // Кроки: Науково-методичний збірник. – К.: Контекст, 2000. – С. 37-39.
8. Петерсон Л. Г., Холина Н. П. Математика для дошкольников. Раз ступенька, два – ступенька / Л. Г. Петерсон, Н. П. Холина. – М.: Педагогика, 1996. – 96с.

There were considered the basic thesis of formation of logical-mathematic competence of pre-school age children.

Key words: *the logical-mathematic competence, basic components of experimental programs, integration, classification of things, geometrical figures.*

Представлены концептуальные положения формирования у старших дошкольников логико-математической компетентности.

Ключевые слова: *логико-математическая компетентность, базовые компоненты экспериментальной программы, интеграция, классификация предметов, геометрических фигур.*

УДК 159.942.78-053.4

Л.О. Груша, м. Київ

ВИЗНАЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ВИХОВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ 6–10 РОКІВ

Проаналізовано результати контрольного зрізу експериментальної роботи з виховання емоційної культури дітей 6-10 років.

Ключові слова: компоненти емоційної культури, типи сформованості емоційної культури, дитина молодшого шкільного віку.

Сучасне українське суспільство перебуває на етапі духовної трансформації, яка змінює світоглядні позиції й актуалізує проблеми духовності та культури. Емоційна культура є складовою загальної культури особистості. Дослідженню цього феномену приділяли увагу Л. Стрелкова, Р. Калініна, П. Єлісеєва, Н. Ульянова та інші [3; 4; 6–7]. Однак, відкритими залишаються питання впровадження таких форм та методів, що здатні забезпечити ефективне виховання емоційної культури дітей 6-10 років.

На констатувальному етапі нашого дослідження за допомогою спостереження, опитування, анкетування, бесід було встановлено характер уявлень дітей про емоційну культуру людини та визначено типи сформованості емоційної культури: “незадовільний”, “збалансований” (оптимальний), “суперечливий”, “незбалансований”, “гармонійний”. Взаємозв’язок між сформованістю емоційної культури дітей та виховними впливами з боку дорослих, виявлені недоліки у її вихованні дозволили припустити, що впровадження певних педагогічних умов, застосування відповідних форм і методів в роботі сприятимуть ефективному вихованню емоційної культури дітей молодшого шкільного віку [1].

Метою даної статті є висвітлення результатів експериментальної роботи з виховання емоційної культури дітей зазначеного віку та її ефективності через аналіз результатів контрольного зрізу.

На формуальному етапі з дітьми проводилась виховна робота [2]. Наступний етап дослідження – контрольний зріз дозволив перевірити та довести її ефективність в реальних умовах життя. Оцінка ефективності виховної роботи ґрунтувалась на тенденціях, що були виявлені як результат порівняння та

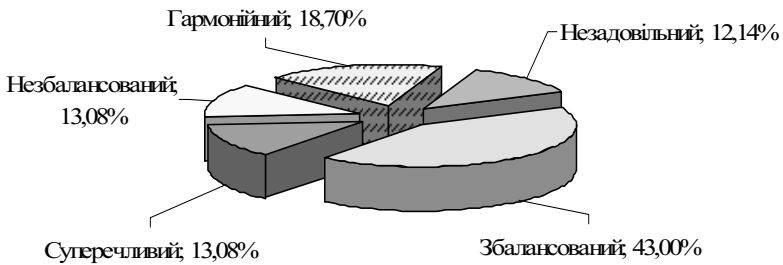
аналізу отриманих даних констатувального етапу дослідження та контрольного зрізу, а саме:

- відмінностях у загальному розподілі дітей за типами;
- змінах в розподілі дітей за типами в контрольній групі (КГ) та експериментальній групі (ЕГ);
- змінах в розподілі дітей за рівнями сформованості кожного з базових компонентів досліджуваного феномену.

На момент констатувального етапу розподіл дітей за типами сформованості емоційної культури відбувся таким чином, як це представлено на діаграмі 1.

Діаграма 1.

**Загальний розподіл досліджуваних за типами :
констатувальний етап**

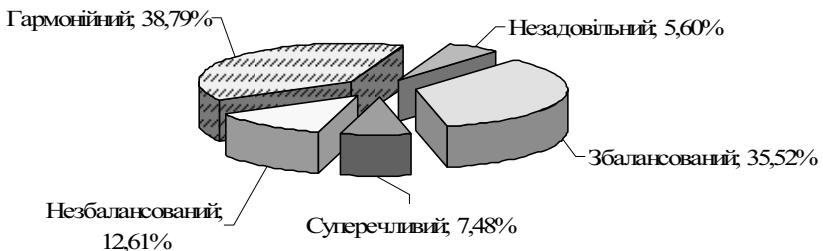


Звертаємо увагу, що найбільш чисельну групу склали діти “збалансованого” типу (43,00%), найменш чисельну – діти “незадовільного” типу (12,14%).

На момент контрольного зрізу виявлено розподіл дітей за типами сформованості їх емоційної культури, що представлений на діаграмі 2.

Діаграма 2.

**Загальний розподіл досліджуваних за типами:
контрольний зріз**



Порівняння даних констатувального етапу з даними контрольного зрізу свідчить про зсув у розподілі дітей за типами сформованості на користь “гармонійного” типу.

На етапі контрольного зрізу найбільш чисельну групу склали діти “гармонійного” типу (38,79%), найменш чисельну, так само, як і на констатувальному етапі, – діти “незадовільного” типу (5,60%).

Отримані результати вимагають більш детального аналізу у зв’язку з тим, що в загальних розподілах дітей за типами (див. діаграми 1 і 2), врахована кількість дітей як КГ, так і ЕГ.

Діти, які взяли участь у констатувальному етапі дослідження (100%, n = 214), на формуальному етапі були розподілені на дві якісно і кількісно однакові групи: контрольну (50%, n = 107) та експериментальну (50%, n = 107). В ЕГ навчально-виховний процес було побудовано на основі комплексу визначених педагогічних умов, форм та методів, на відміну від КГ. Особливості розподілу дітей КГ і ЕГ за типами представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Розподіл дітей контрольної та експериментальної груп за типами сформованості емоційної культури: констатувальний етап – контрольний зріз

Типи	Контрольна група		Експериментальна група	
	Констатувальний етап	Контрольний зріз	Констатувальний етап	Контрольний зріз
Незадовільний	6,07 % (n = 13)	4,67 % (n = 10)	6,07 % (n = 13)	0,93 % (n = 2)
Збалансований (оптимальний)	21,50 % (n = 46)	21,03 % (n = 45)	21,50 % (n = 46)	14,49 % (n = 31)
Суперечливий	6,54 % (n = 14)	5,14 % (n = 11)	6,54 % (n = 14)	2,34 % (n = 5)
Незбалансований	6,54 % (n = 14)	7,94 % (n = 17)	6,54 % (n = 14)	4,67 % (n = 10)
Гармонійний	9,35 % (n = 20)	11,22 % (n = 24)	9,35 % (n = 20)	27,57 % (n = 59)

Примітка. У дужках позначено кількість дітей, які віднесено до відповідного типу.

Аналіз результатів контрольного зрізу вказує, що група дітей “незадовільного” типу зменшилась на 6,54%. Ці зміни відбулися за рахунок переходу до інших типів значної кількості дітей ЕГ (зменшення їх кількості на 5,14%) та незначної кількості дітей КГ (зменшення на 1,40%). Найбільш чисельна група дітей “збалансованого” типу (оптимального) на момент проведення контрольного зрізу порівняно із констатувальним етапом дослідження зменшилась на 7,48%. Це відбулося переважно за рахунок значного зменшення кількості дітей ЕГ (на 7,01%) та незначного – дітей КГ (на 0,47%). Кількість досліджуваних “суперечливого” типу, для яких характерним є більш високий рівень сформованості емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів у порівнянні із когнітивним, зменшилась на 5,60%. При цьому, в КГ зафіксовані незначні зміни (на 1,4%), проте як в ЕГ відбулося зменшення, майже в 2,5 рази (на 4,20%).

Незначні зміни спостерігаються в кількості дітей “незбалансованого” типу – зменшення на 0,47%. Це відбулося за рахунок зменшення кількості досліджуваних ЕГ (на 1,87%) та збільшення кількості дітей КГ (на 1,4%). Кількість дітей “гармонійному” типу збільшилась на 20,09%. Ці позитивні зміни мають місце за рахунок незначного збільшення кількості дітей КГ (на 1,87 %) і суттєвого збільшення кількості дітей ЕГ (на 18,22%).

Отримані дані поставили питання про достовірність виявлених нами розбіжностей у розподілі за типами сформованості емоційної культури дітей КГ та ЕГ. З метою співставлення розподілів ми використали один з критеріїв узгодження, а саме χ^2 – критерій Пірсона [5]. Результати проведеного нами статистичного аналізу вказують на наявність достовірних розбіжностей між КГ та ЕГ в розподілі дітей за типами сформованості емоційної культури ($P < 0,01$). Це дало підстави для перевірки “нульової” гіпотези стосовно кожної з досліджуваних груп окремо. Проведені нами розрахунки вказують на відсутність статистично достовірних змін ($P > 0,05$) у розподілі дітей за типами в КГ. У той же час, в ЕГ нами виявлені статистично достовірні зміни ($P < 0,01$) у розподілі дітей.

З огляду на зазначене, маємо підстави вважати, що зміни, зафіксовані в ЕГ досліджуваних, на відміну від змін, що відбулися в КГ, носять не лише стохастичний характер, але й мають місце завдяки проведенню виховної роботи. Отже, наявність достовірних змін у розподілі за типами сформованості емоційної культури тільки серед дітей ЕГ вказують на користь того, що запропонований нами комплекс педагогічних умов, форм та методів експериментально-виховної роботи можна вважати достатньо ефективним.

Результати контрольного зрізу засвідчили зміни кількості дітей із певним рівнем сформованості кожного з визначених компонентів: когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового.

Розглянемо детальніше розподіл дітей КГ і ЕГ за типами відповідно сформованості їх когнітивного компоненту. Діти “незбалансованого” і “гармонійного” типів, як зазначалося раніше, характеризувалися високим рівнем його сформованості. В результаті аналізу даних контрольного зрізу нами зафіксовано збільшення кількості таких дітей на 19,62%. Досліджувані “незадовільного”, “збалансованого” і “суперечливого” типів характеризувалися середнім рівнем сформованості когнітивного компоненту. Їх кількість на момент проведення контрольного зрізу зменшилась відповідно на 19,62%.

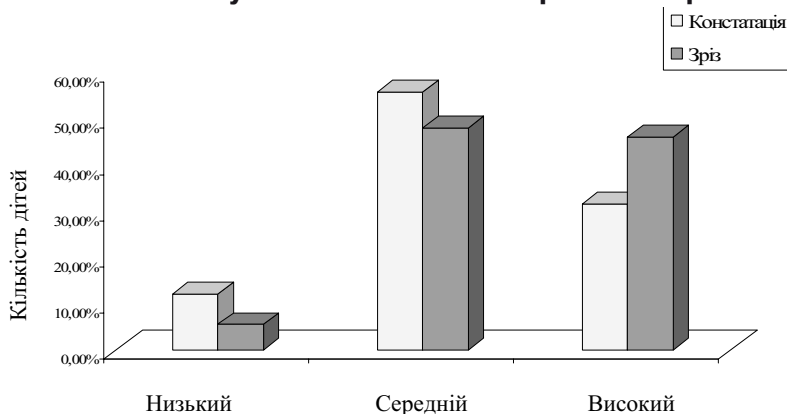
Оскільки діти з низьким рівнем сформованості когнітивного компоненту емоційної культури на момент зрізу, як і на момент констатувального етапу виявлені не були, маємо право говорити про тенденцію до підвищення загального рівня сформованості когнітивного компоненту емоційної культури дітей 6-10 років.

Зміни відбулися і у сформованості емоційно-ціннісного компоненту емоційної культури дітей, що представлено на гістограмі 1.

Звертає на увагу той факт, що зменшення кількості дітей 6-10 років з низьким рівнем його сформованості відбувається водночас із зростанням кількості дітей з високим рівнем сформованості. Це засвідчує складний характер змін і вимагає більш детального аналізу даних окремо в КГ та ЕГ.

Гістограма 1

Сформованість емоційно-ціннісного компонента: констатувальний етап – контрольний зріз



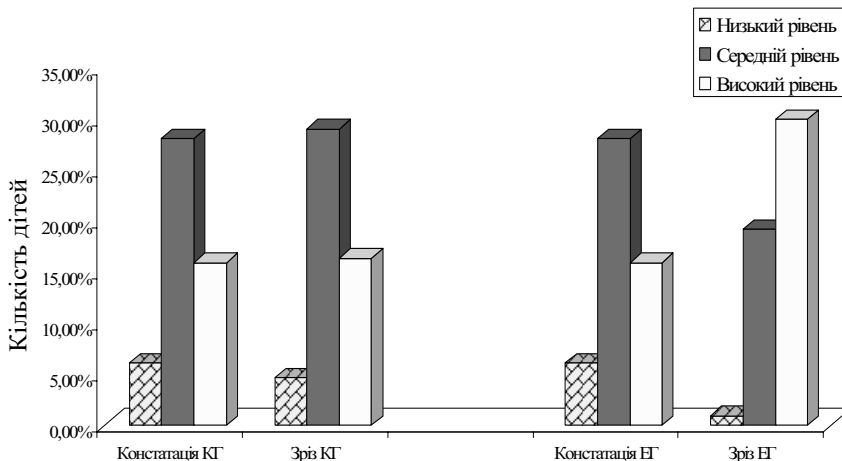
Представлена гістограма 2 наочно ілюструє зміни, що відбулися у сформованості емоційно-ціннісного компонента емоційної культури дітей молодшого шкільного віку в ЕГ та КГ.

Дані засвідчують факт несуттєвих змін у розподілі респондентів КГ: збільшення кількості дітей із високим рівнем сформованості не спостерігається взагалі, зміни у розподілі дітей із середнім та низьким рівнями сформованості – незначні. У той же час, гістограма наочно ілюструє зміни у розподілі дітей ЕГ.

Детальний аналіз зафіксував, що кількість дітей “незадовільного” типу з низьким рівнем сформованості зазначеного компоненту на момент контрольного зрізу зменшилась на 6,54% (див. табл. 1). Акцентуємо увагу, що переважну більшість дітей, які не перейшли до інших типів, становили діти КГ (КГ – 4,67% з 5,60% загальної кількості). Отже, зміни відбулися переважно за рахунок зменшення кількості дітей ЕГ.

Діти, що увійшли до “збалансованого” і “незбалансованого” типів, характеризувалися середнім рівнем сформованості зазначеного компоненту. Їх кількість зменшилась на 7,95%. Діти “суперечливого” і “гармонійного”

Гістограма 2

Сформованість емоційно-ціннісного компонента в ЕГ та КГ: констатувальний етап – контрольний зріз

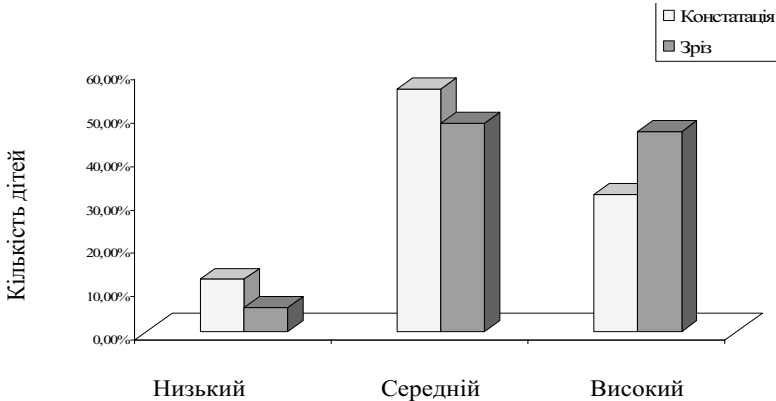
типів визначалися високим рівнем сформованості емоційно-ціннісного компонента. На момент контрольного зрізу відбулося зменшення кількості дітей, віднесених до “суперечливого” типу, проте, – збільшення кількості дітей “гармонійного” типу (див. діаграми 1 і 2). Отже, нами зафіксовано загальне збільшення кількості досліджуваних з високим рівнем сформованості зазначеного компонента на 14,49%, що відбулося переважно за рахунок дітей експериментальної групи (див. табл. 1).

Таким чином, можемо говорити про тенденцію до підвищення загального рівня сформованості емоційно-ціннісного компонента емоційної культури дітей 6-10 років.

Розглянемо зміни у сформованості поведінкового компонента емоційної культури, що представлені на гістограмі 3. Спостерігається зменшення кількості дітей 6-10 років з низьким та середнім рівнями сформованості зазначеного компонента та зростання кількості дітей з високим рівнем. Проаналізуємо представлені зміни окремо в КГ і в ЕГ.

Гістограма 3

Сформованість поведінкового компонента: констатувальний етап – контрольний зріз



Низький рівень сформованості поведінкового компоненту на констатувальному етапі мали діти “незадовільного” типу. Такі досліджувані були нездатні співставити свої дії, поведінку з моральними нормами, контролювати емоції, керувати та варіювати поведінку, стримувати агресію. Їх кількість на момент контрольного зрізу зменшилась на 6,54%. Кількість респондентів (“збалансований” та “незбалансований” типи) із середнім рівнем сформованості зазначеного компоненту на момент констатації так само зменшилась на 7,95%. Проте спостерігалася динаміка зростання кількості досліджуваних (“суперечливий” та “гармонійний” типи) з високим рівнем сформованості поведінкового компоненту майже в 1,5 рази (на 14,49%).

Детальний аналіз змін, які відбулися в КГ та ЕГ вказує, що зменшення кількості дітей з низьким та середнім рівнем сформованості та збільшення кількості дітей, відповідно, з високим рівнем сформованості даного компоненту є характерним лише для ЕГ досліджуваних. Аналіз результатів контрольного зрізу в КГ показує, що зменшується в кількості лише група дітей з низьким рівнем сформованості поведінкового компонента емоційної культури, а зміни в розподілі дітей КГ за рівнем сформованості цього компоненту мінімальні (не перевищують 3%) і саме тому маскуються більш суттєвими зсувами, які відбуваються в ЕГ. Це засвідчує тенденцію до

підвищення загального рівня сформованості поведінкового компоненту емоційної культури дітей 6-10 років.

Статистичний аналіз отриманих результатів з використанням непараметричного методу поліхоричного аналізу дозволив встановити наявність статистично достовірних розбіжностей у розподілі респондентів на окремі типи щодо сформованості емоційно-ціннісного компоненту емоційної культури на констатувальному етапі дослідження та на момент проведення зрізу (КГ), на констатувальному етапі та зрізі (ЕГ) та достовірних розбіжностей на зрізі між КГ та ЕГ. Достовірність отриманих результатів оцінена за таблицею "Граничних значень критерію Пірсона (χ^2)".

Підсумовуючи вищезазначене, звертаємо увагу на те, що на етапі контрольного зрізу були виявлені тенденції до загального підвищення рівня сформованості когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів емоційної культури дітей 6-10 років.

Загальне підвищення рівня сформованості когнітивного компоненту спостерігалось в обох (КГ, ЕГ) групах. З одного боку, це пояснюється віковими психологічними змінами та новоутвореннями: розвитком уваги, покращенням пам'яті, появою рефлексії, зростанням обсягу та урізноманітненням інформації, яку отримують діти 6-10 років в навчальному закладі й поза його межами. З іншого боку, переважне збільшення кількості досліджуваних із високим рівнем сформованості в ЕГ дає право говорити про ефективність прийомів та методів експериментально-виховної роботи.

Підвищення загального рівня сформованості емоційно-ціннісного компоненту емоційної культури дітей молодшого шкільного віку на момент контрольного зрізу вказує на сензитивність даного періоду дитинства до впливів з боку небайдужих для дитини, важливих, значущих для неї дорослих (першого вчителя, педагогів, які працюють з дитиною, близьких рідних).

Були виявлені тенденції до підвищення рівня сформованості поведінкового компоненту емоційної культури дітей за рахунок суттєвого збільшення їх кількості в ЕГ, де проводилася експериментально-виховна робота. Вважаємо, що це підтверджує сензитивність даного віку до виховних впливів і свідчить про те, що діти 6-10 років здатні варіювати поведінку, контролювати емоції, утримуватися від агресивних дій. Але, це є

можливим за впровадження і підтримання відповідних педагогічних умов, різноманітних, доцільних, відповідних віку дитини форм, методів роботи. Робота з виховання емоційної культури дітей 6-10 років має стати систематичною і цілеспрямованою.

Література:

1. Груша Л. О. Диагностирование сформованности эмоциональной культуры детей младшего школьного возраста / Л. О. Груша // Вересень. – 2008. – №1-2. – С. 37– 41.
2. Груша Л. О. Виховання емоційної культури дітей молодшого шкільного віку / Л. О. Груша // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. пр. / Ред. О. В. Сухомлинська, І. Д. Бех, А. І. Сиротенко та ін. – К., 2008. – Вип. 12. – Кн. 1. – С. 409– 415.
3. Елисеева П. А. Воспитание эмоциональной культуры младших школьников в процессе музыкально-исполнительской деятельности при индивидуальном обучении игре на музыкальном инструменте : дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук : 13.00.02 / Елисеева Полина Александровна. – Екатеринбург, 2005. – 219 с.
4. Калинина Р. Программа развития эмоциональной сферы дошкольников и младших школьников / Р. Калинина. – Псков. – 2001.
5. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2006. – 350 с.
6. Стрелкова Л. П. Эмоциональный букварь от Ах до ай-йй-Яй: учеб. кн.: [Обучение эмоцион. культуре дошкольников и мл. школьников / Л. П. Стрелкова. – М.: Интерпракс, 1994. – 230 с.: ил. – (Программа “Обновление гуманитарного образования в России”).
7. Ульянова Н. С. Формирование эмоциональной культуры младших школьников на занятиях по изобразительному искусству : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Н. С. Ульянова. – Ижевск, 2006. – 19 с.

There were analysed the results of experimental work of up-bringing of emotional culture of 6-10 y.o. children.

Key words: *components of emotional culture, the types of formation of emotional culture, the children of junior school age.*

Проанализированы результаты контрольного среза экспериментальной работы по воспитанию эмоциональной культуры детей 6-10 лет.

Ключевые слова: *компоненты эмоциональной культуры, типы сформированности эмоциональной культуры, ребенок младшего школьного возраста.*

УДК 373.2:81'233(072)

А.М. Аніщук, м. Ніжин

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО ПРИЙНЯТНОЇ ФОРМИ МОВЛЕННЕВОГО САМОВИРАЖЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті подано методику формування соціально прийнятної форми мовленнєвого самовираження старших дошкільників, показано здійснення диференційованого та індивідуального підходу до дитини. **Ключові слова:** соціально прийнятна форма мовленнєвого самовираження, мовленнєві ситуації, емоційно забарвлені мовленнєві конструкти, творче мовленнєве самовираження, емоційно-ціннісне ставлення.

У сучасних умовах актуалізується проблема формування свідомої особистості, здатної вільно й відповідально визначати свою позицію серед інших, приймати рішення, спираючись на систему певних знань, правильно оцінювати себе та навколишню дійсність, чітко усвідомлювати свої бажання та наміри, доводити, обґрунтовувати, відстоювати власну думку. І саме в дошкільному віці у дитини формується вміння вербалізувати свої життєві враження, передавати власні думки словами і діями.

Тому одним із завдань дошкільної освіти є формування мовленнєвої особистості, яка б володіла вміннями й навичками в соціально прийнятній мовленнєвій формі виражати свої потреби, інтереси, можливості, наміри, володіла основними формами мовленнєвого самовираження.

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні передбачає створення виховних технологій для повноцінного особистісного розвитку дитини, в тому числі і мовленнєвого. Сьогодні не достатньо стандартизувати мовленнєві знання та вміння, а слід показати, якими навичками мовленнєвої діяльності, засобами та формами має володіти дитина певного віку, щоб виразити своє "Я". Враховуючи схильність дітей дошкільного віку до співчутливого ставлення до однолітків та інших, варто зазначити, що емпатійне ставлення до оточуючих неможливе без його мовленнєвого вираження. Під мовленнєвим самовираженням ми розуміємо вміння дошкільників за допомогою мовленнєвих засобів та форм заявити про себе; виразити свої думки, почуття,

бажання, ставлення; оцінити ставлення до себе інших; відстояти власну гідність; проявити індивідуальність, творчу активність, інтонаційну виразність.

Метою нашої статті є розкриття умов ефективного застосування методики формування соціально прийнятної форми мовленнєвого самовираження старших дошкільників.

Здобуті результати попереднього етапу дослідження дозволяють нам говорити про те, що за звичайних умов організації життєдіяльності дитини в дошкільному закладі не складаються оптимальні умови для становлення конструктивних форм мовленнєвого самовираження дошкільників. Це переконує у необхідності удосконалення системи виховання, створенні оптимальних умов для мовленнєвого самовираження дошкільників. Виходячи з цього, нами було виділено комплекс педагогічних умов, а саме: розвиток мовленнєвої особистості через освоєння нею життєвостислових мовленнєвих конструктів; впровадження гендерного підходу до мовленнєвого виховання дошкільників; вдосконалення мовленнєвої культури педагогів і батьків; поетапна перебудова взаємодії педагога з дітьми на засадах особистісно орієнтованого підходу до мовленнєвого розвитку дошкільників та розроблено методику формувального експерименту. Мета формувального експерименту полягала у забезпеченні умов оптимізації процесу мовленнєвого самовираження дошкільників.

Організація методики формування соціально прийнятної форми мовленнєвого самовираження дошкільників передбачала комплекс методів, що були задіяні в роботі з дітьми та дорослими. Методика включала систему експериментальних матеріалів, частину яких розроблено автором, а решту запозичено у інших авторів, зокрема, А. Гончаренко, Т. Піроженко, О. Кононко, М. Чистякової та ін. [1; 3-5], і адаптовано до завдань нашого дослідження.

Робота з дошкільниками здійснювалась у двох напрямках: розвиток потреби у самовираженні засобами мовлення; формування культури мовленнєвого самовираження хлопчиків і дівчаток. *Перший напрям* спрямовувався на реалізацію таких завдань: формування бажання і вміння виразити своє "Я" за допомогою мовленнєвих засобів; збалансування знання і форми вираження; виховання емоційно-ціннісного ставлення

до себе й інших; формування адекватної самооцінки; вміння презентувати себе оточуючим. Провідними методами і прийомами виступали: розповіді педагогів, розігрування мовленнєвих ситуацій, ігри-драматизації, сюжетно-рольові ігри, ігрові вправи, завдання, спрямовані на виховання позитивного самоставлення. Завданнями *другого напрямку* були: збагатити мовлення хлопчиків приємними, лагідними словами; вправляти хлопчиків і дівчаток в умінні утримуватися від грубих слів; гармонізувати вислови представників обох статей повноцінними мовленнєвими конструктами; навчати відповідальному використанню мовленнєвих засобів. Ефективним засобом реалізації даного напрямку були народні казки, мовленнєві ігри та вправи.

Кожний з означених напрямів формувального експерименту складався з двох блоків виховної роботи. *Перший блок* передбачав виховну роботу з усіма дітьми експериментальної групи; *другий* – диференційовані завдання, розраховані на представників кожного типу сформованості мовленнєвого самовираження.

Розповіді педагогів про добро і зло, байдуже і чуже ставлення, безкорисливі вчинки, щирі стосунки формували у дошкільників розуміння понять чужості та байдужості, виховували емоційно-ціннісне ставлення до себе та інших. З метою закріплення даних понять, вміння дітей виражати їх словами, ми створювали ситуації, в яких дитину ставили перед вибором побудови мовленнєвого висловлювання, що відповідало б таким завданням: запросити до гри приємну людину; запросити до гри однолітка, з яким дитина в даний час не дружила; заспокоїти ображеного; заспокоїти розлючену людину. Дошкільникам було запропоновано розіграти мовленнєві ситуації, що потребували уміння словесно оформити свою думку, відповідно до сюжету. При розігруванні конфліктних ситуацій дошкільникам пропонувалось означити словами стан, в якому перебуває партнер, і власний стан; підібрати вислови, які б сприяли залагодженню конфлікту. До розігрування діалогів залучали дітей, які мали як дружні, так і байдужі стосунки. Сам факт байдужості часто втрачав свою актуальність, що було показником нестійкості такого ставлення у дітей старшого дошкільного віку.

Ігри-драматизації та сюжетно-рольові ігри стимулювали навіть мовчазних дітей до мовленнєвої активності. Д. Ельконін

висловив припущення, що гра становить своєрідну практику оперування словом [2]. Драматизація та інсценування знайомих творів чи їх фрагментів мала на меті допомогти дошкільникам закріпити і уточнити уявлення про позитивні жіночі чи чоловічі якості, збагатити словник. Засвоївши ролі, дошкільники вправлялися в умінні за допомогою емоційно виразних засобів передавати образи персонажів, оволодівали вмінням проявити словесну творчість. Таким чином, гра-драматизація виступала засобом активізації словника досліджуваних, формування в них вмінь і навичок передавати образи героїв та їх вчинки адекватними, соціально прийнятними мовленнєвими засобами та формами.

У процесі сюжетно-рольової гри формувалося вміння дітей у певній ситуації зрозуміти один одного, підтримати ініціативу однолітка, розвинути власну думку, домовитись та спланувати послідовність своїх дій. Необхідність взаєморозуміння вимагало від дітей здатності висловити свої думки мовленнєвими засобами. У сюжетно-рольових іграх, де ролі розподілялися за статевими ознаками, частково реалізувалися завдання, які полягали в оптимізації мовленнєвої діяльності дошкільників з урахуванням статевої приналежності. Хлопчики вживали чоловічі мовленнєві еталони, а дівчатка жіночі.

Під час організованої праці надавали дитині можливість самій обирати вид діяльності, спосіб виконання. При цьому переважали запитальні форми звернення “А як ти вважаєш?”, “Якої ти думки про себе?” тощо. Вправляли дитину в умінні спостерігати за собою в різних життєвих ситуаціях, висловлювати враження про себе, привчали уважно ставитись до себе, виявляти інтерес до своїх особливостей, тобто формували внутрішню саморегуляцію.

Вправи “Прислухайся до себе”, “Чим я хороший”, “Привласнення позитивної характеристики”, “Моє Я у променях сонця”, “Чарівна скринька” та ін. виховували у дошкільників позитивне ставлення до себе, адекватну самооцінку, формували уміння виражати свої думки засобами мови.

З метою збагачення мовлення дітей емоційно-забарвленими мовленнєвими конструктами, зокрема, приємними, лагідними, ввічливими словами були використані такі методи роботи: читання та обговорення оповідань “Чому дідусь такий добрий сьогодні?”, “Ласкавий вітер і злий вітруга”, “Білочка і добра людина” В. Сухомлинського; “Сини”, “Троє

товаришів” В. Осеева; “Добра дівчина” М. Магери; “Хлопчик-зірочка” Оскара Уайльда; “Рожеве слівце “привіт” Дж. Родарі; читання казок, розповіді вихователя про приємні ввічливі, чарівні слова; засвоєння правил етикету. Підбираючи літературні твори, ми керувалися тим, щоб вони були доступними; мали захоплюючий сюжет, яскраво зображували позитивні вчинки героїв; містили виразні художні засоби. Ми виходили з того, що образи персонажів мають викликати в дошкільників позитивні чи негативні переживання, що супроводжуються відповідними висловлюваннями. Позитивні якості казкових героїв є орієнтиром для виховання мужності у хлопчиків та ніжності у дівчаток. Через усвідомлення прослуханого діти вчилися розпізнавати добро і зло, хороші і погані вчинки, розуміти вплив приємних та негативних слів на почуття інших героїв твору, збагачували словник (як пасивний так і активний) словами, що виражають різні почуття головних героїв (чуйність, уважність, радість, смуток, здивування, презирство, страх, сором та ін.).

Зверталася увага дітей на те, що чарівні слова бувають не тільки в казках, а й вживаються у повсякденному житті, оскільки ми чуємо їх досить часто, хоча й не звертаємо належної уваги. Проте ці, не зовсім звичайні слова, дуже потрібні всім людям. Систематично підкреслювали дітям, що ввічливі слова потрібно не тільки говорити, а й “переживати” їх. Пропонували їм засвоїти кілька правил: з усіма близькими, знайомими потрібно вітатися, говорити “доброго ранку”, “доброго дня”, “доброго вечора” та ін., ввічливо просити про якусь послугу, річ, яка сподобалась, а також дякувати.

Поглиблювали розуміння дітьми значень слів, які виражають приємні почуття: любов, дружбу, бажання допомогти, інтерес, радість, приязнь, щирість, жаль, відповідальність, вдячність у взаєминах з іншими людьми. Пояснювали, що почуття гніву, огиди, презирства, страху, сорому, провини, заважають конструктивним формам мовленнєвого самовираження. Такі ігри як: “Заповітні слова”, “Приємні звернення”, “Школа ввічливості”, “Чарівні слова ввічливості”, “Ланцюжок слів” забезпечували не тільки засвоєння приємних слів, а й мовленнєвого етикету в різних ситуаціях: знайомство, розтавання, вдячність тощо. Гра “Корзина для сміття” сприяла викоріненню грубих, образливих слів із мовлення хлопчиків і дівчаток.

Індивідуальні форми роботи включали творчі завдання, які надають можливості для самовираження і самореалізації як в продуктах творчості, так і в ствердженні та пізнанні свого “Я”. Дошкільникам пропонувалось скласти розповідь з власного досвіду на теми: “Як я провів літо”, “Мої найкращі товариші”, “Як я допомагаю мамі”.

Оскільки на попередньому етапі дослідження було виділено групи дітей, які володіли конструктивним, суперечливим, деструктивним та невизначеним типами мовленнєвого самовираження, то диференційована робота включала методи і прийоми, зміст яких був зорієнтований на специфіку проявів мовленнєвого самовираження дітей кожної групи. Передбачалися групові та індивідуальні форми роботи. Групова робота включала в себе реалізацію завдань, що стосувалися дітей конкретної групи, індивідуальна проводилась з окремою дитиною, яка потребувала додаткової допомоги.

Виховна робота з категорією дітей, віднесених до *конструктивного типу* мовленнєвого самовираження, спрямовувалася на подальше розширення та збагачення словника, подальше вправлення та пропонування конструктивних еталонів мовленнєвого висловлювання. У дітей з *суперечливим типом* мовленнєвого самовираження ми прагнули сформувати стійке бажання заявити про себе, виразити своє “Я”; переконливо аргументовано довести свою думку, не боячись ні власної помилки, ні критики дорослого; створити умови, які б сприяли творчому самовираженню; навчити варіювати формами мовленнєвих висловлювань для вираження своїх почуттів; збагатити активний словник словами, що виражають емоційні стани. Навчаючи дітей сприймати й розуміти емоційне забарвлення мовлення, розмаїття засобів художньої виразності, а згодом самостійно використовувати їх у власному мовленні, ми активізували їхнє бажання творчо підходити до утворення різних форм мовленнєвих висловлювань, надавали можливість засвоїти різні мовленнєві засоби самовираження.

По відношенню до дошкільників з *деструктивним типом* мовленнєвого самовираження були сформульовані наступні завдання: стабілізувати конкурентні тенденції; сприяти розвитковій рефлексії; формувати вміння виражати свої негативні емоції соціально прийнятними мовленнєвими засобами. У дітей

даної групи є несталість проявів мовленнєвого самовираження, оскільки цим дітям часто не вистачає стриманості й такту, обдуманості змісту висловлюваного. Робота з групою дітей, які належать до *невизначеного типу* була спрямована на формування потреби у самовираженні, оскільки вона перебуває в зародковому стані, та збагачення словника дитини словами, що виражають різні емоційні стани. Висувались такі завдання: формувати вміння розкривати за допомогою мовлення своє “Я”, в процесі спілкування виявляти свою індивідуальність і неповторність; вчити дітей висловлювати за допомогою мовлення свої думки, почуття, бажання, наміри, збагачуючи словник словами, що виражають відповідні емоційні стани; навчати “бачити” образливі слова і розуміти їх вплив на інших, сприяти розвитковій рефлексії; проводити корекційну роботу з подолання у мовленні дітей неприємних, образливих слів; навчати розпізнавати стан інших і емоційно, доречно на нього відгукуватись; формувати у дітей доступні за віком поняття і вчити виражати їх за допомогою слів. Індивідуальна робота передбачала подолання нерішучості, невпевненості, закомплексованості, сором’язливості; вирішення проблем, пов’язаних з нетиповою для мовлення хлопчиків чи дівчаток тональністю та структурою мовленнєвого конструкта (Фемініні хлопчики, маскулініні дівчатка).

На педагогічній раді розглядались питання, основний зміст яких розкривав місце і значення культури мовлення в професійній діяльності педагога, висвітлювались питання, пов’язані зі ставивим вихованням, адже цей напрям роботи фактично ігнорувався у вітчизняних програмах і педагогам доводилось самостійно орієнтуватись у непростих питаннях, виходячи зі своїх життєвих спостережень та вражень. Ми передбачили введення до мовлення вихователя ряду вимог, зокрема: збагачення лексичного словника; звільнення мовлення від образливих слів; позитивна емоційна забарвленість звернень; урівноважений тон; індивідуалізація звернень до дітей.

Робота з батьками спрямовувалась на їхню педагогічну просвіту – у різних формах, системну і послідовну. Батькам пропонувались такі форми роботи, які дозволяли їм проявити власну мовленнєву активність, надавали можливість помірковувати над вживанням слів у процесі свого мовленнєвого самовираження. На батьківських зборах обговорювались такі теми: “Як говорять

наші діти”, “Які самі, такі й сини”, “Наш малюк та його “Я”, “Чи знаєте ви свою дитину?”, “Дівчинка і хлопчик: спільне та відмінне”. Ми прагнули донести до розуміння батьків важливість мовленнєвого спілкування з дітьми та поміж собою, наголошували на виховній силі слова, говорили про здатність дошкільників до наслідування. Акцентували їхню увагу на необхідності використовувати різні заохочення, привітальні звернення, лагідні слова, що сприяють вихованню в дітей емоційно-ціннісного ставлення до людей та збагаченню їхнього словника, знайомили батьків з особливостями статевого виховання.

Враховуючи типологію мовленнєвого самовираження дошкільників, з батьками проводилась диференційована робота. Для батьків підбирались завдання, що мали різну ступінь складності й були спрямовані на роботу з конкретною дитиною. Така робота організовувалась, в першу чергу, з батьками, діти яких відносяться до деструктивного і невизначеного типів мовленнєвого самовираження. Оскільки діти даних типів вживають небажані форми мовленнєвого самовираження, а дорослі є джерелом для наслідування, то через систему індивідуальних бесід ми намагалися вплинути на мовлення дорослих: відмова від образливих слів, негативних висловлювань, опанування мистецтвом використовувати слова довіри, підтримки, співчуття, заохочення, похвали та ін. Пропонували батькам використовувати у своєму мовленні такі вислови: “Ти заслуговуєш на увагу інших!”, “А ти як вважаєш?”, “Якої ти думки про себе?”, “Чи погоджуєшся з моєю оцінкою?”, “Чому так?”, “Чому ні?” тощо.

Для глибшого ознайомлення батьків із означеною проблемою, були виготовлені пам’ятки, в яких чітко означено мовленнєві висловлювання, які є необхідними і важливими для соціально прийнятної форми мовленнєвого самовираження дошкільників, і які є негативними, що спричиняють деструктивні форми мовленнєвого самовираження. Вплив на батьків здійснювався й через дітей. З метою формування відповідальності за слово, ми пропонували дітям розповідати вдома про вплив приємних та образливих слів на почуття іншої людини.

Індивідуальні консультації проводились в разі потреби і були зумовлені небажаними проявами мовленнєвого самовираження кожної окремої дитини.

Отже, педагогам і батькам надавалася можливість виразити, вербалізувати свої думки, почуття, ставлення доступно

для розуміння дитини. Дорослі вправлялися в умінні вислуховувати, чути, адекватно реагувати, утримуватись від небажаних форм мовленнєвого самовираження.

Таким чином, звернення уваги педагогів та батьків на систематичну роботу в даному напрямі сприятиме формуванню конструктивної, соціально прийнятної форми мовленнєвого самовираження дошкільників. А диференційований та індивідуальний підхід до дитини – кращому засвоєнню мовленнєвих знань і умінь, необхідних для адекватного вираження своїх думок та почуттів.

Література:

1. Гончаренко А. М. Педагогічні умови становлення гуманних взаємин старших дошкільників: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Алла Миколаївна Гончаренко. – К., 2003. – 214 с.
2. Эльконин Д. Б. Детская психология: учеб. пособ. для студ. вузов /Д.Б.Эльконин; [ред.-сост. Б.Д. Эльконин]. – 2-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2005.– 384 с.
3. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід): [монографія] / О. Л. Кононко. – К.: Стилос, 2000. – 336 с.
4. Пироженко Т. А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка / Пироженко Т. А. – К.: Норе-принт, 2002. – 309 с.
5. Чистякова М. И. Психогимнастика / Маргарита Ивановна Чистякова; [под ред. М. И. Буянова]. – М.: Просвещение, 1990. – 128 с.

The article is devoted to the method of forming of social acceptable speech self-expression of senior pre-school children. The realization of differentiated and individual approach is shown.

Key words: *social acceptable form of speech expression, speech situations, emotional coloring speech constructs, creative speech expression, emotional valuable attitude.*

В статье представлена методика формирования социально приемлемой формы речевого самовыражения старших дошкольников, применение дифференцированного и индивидуального подхода к ребенку.

Ключевые слова: *социально приемлима форма речевого самовыражения, речевые ситуации, эмоционально окрашенные речевые конструкты, творческое речевое самовыражение, эмоционально-ценностное отношение.*

УДК 372.21: 37.032*Тукач І.І., м. Ніжин*

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ СФОРМОВАНOSTІ У ДОШКІЛЬНИКІВ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО СВОЇХ ПРАВ ТА ОBOB'ЯЗКІВ

У статті автор висвітлює методику і процедуру констатувального етапу дослідження, сформованість у дошкільників ціннісного ставлення до своїх прав та обов'язків.

Ключові слова: дошкільник, право, обов'язок, індивідуальність, соціальність, незалежність, прихильність.

Новий освітній підхід розглядає особистісне буття дошкільника як важливу передумову його повноцінної самореалізації, запоруку продуктивності життя загалом, і дошкільного – зокрема. Саме дошкільний вік, зазначає сучасний психолог О.Л. Кононко, відіграє важливу роль у загальному розвитку дитини, становленні її особистості, формуванні базових якостей, вмінні виражати ціннісне ставлення до природи, предметів, людей, до самого себе. Ціннісне ставлення до своїх прав та обов'язків є феноменом особистісного становлення дошкільника, зокрема його свідомості та самосвідомості [4, с. 4].

Останнім часом на державному та міжнародному рівнях активно ведеться робота щодо підвищення статусу дитини та дитинства в суспільстві, що засвідчують спеціальні міжнародні документи про охорону дитинства; зосередження уваги навколо проблем дитячої субкультури; обізнаності дитини в питаннях власних прав та обов'язків, ратифікованою в Україні 1991 року Конвенцією ООН про права дитини; Конституцією України; Базовим компонентом дошкільної освіти; Законами України “Про дошкільну освіту” та “Про охорону дитинства”. Тому, одним із завдань модернізації дошкільної освіти в Україні є формування особистості, яка б активно реалізовувала свої знання про права та обов'язки у процесі життєдіяльності.

Так, у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні зазначається, що дитина дошкільного віку вже знає про свої права та обов'язки, може означити словами ці категорії,

пояснити їх відмінність, перелічити свої елементарні права (захист, на відпочинок, власну думку, розуміння дорослого, підтримку, повагу до себе), може назвати і виконувати свої основні обов'язки (самостійно виконувати те, що по силі, не робити шкоди іншому, дотримуватися режиму дня) тощо [2, с. 239].

Сучасні дослідження розв'язують низку проблем стосовно прав та обов'язків дитини, а саме: історії педагогічної думки щодо розвитку прав дітей (В. Боцяновський, Ю. Василькова, Т. Василькова); правового захисту й охорони здоров'я дітей (Т. Бойченко, О. Гончаренко, Л. Суценко); соціально-правового захисту дитини (Н. Агаркова, Л. Волинець, Л. Осипова); відповідального ставлення людини до власних обов'язків (О. Жаворонко); виховання відповідальної поведінки у дітей старшого дошкільного віку (Т. Фасолька); виховання відповідальності у молодших школярів (Н. Басюк); правового виховання школярів (Л. Кузьменко, Л. Мацук, М. Подберезський, М. Фіцула); підготовки фахівців до захисту прав дітей (І. Ковчина, Л. Міщик, Н. Ткачова).

Однак ще не до кінця з'ясованими на сьогоднішній день залишаються питання щодо формування у дітей дошкільного віку ціннісного ставлення до своїх прав та обов'язків. Обов'язки дошкільник найчастіше сприймає як певний акт насильства з боку дорослих, а права для нього здебільшого виступають абстракцією, оскільки сприймаються радше як декларована, ніж освоєна з допомогою батьків і педагогів, категорія. Це актуалізує проблему реалізації дитячих прав у сім'ї та дошкільному закладі. Як зазначає О.Л. Кононко, право як – свобода задовольняти потреби та обов'язок як унормування меж цієї свободи – важливі складники активної за формою і моральної за змістом життєвої позиції дитини [4, с. 171].

Гармонія і баланс прав та обов'язків дошкільника, як показник оптимального рівня сформованості у дитини правової свідомості та поведінки, може будуватися, на нашу думку, на виділенні базових прав і базових обов'язків, що пов'язані з розвитком індивідуальності дитини та її соціальності, а саме: право на збереження своєї індивідуальності та відстоювання власної гідності, на турботу і розуміння з боку дорослих (батьків і вихователів). Відповідно обов'язок дошкільника – бути

автономним і незалежним від допомоги та керівництва дорослого у тих ситуаціях, де вистачає власного досвіду, усвідомлення обов'язковості прихильного ставлення до близьких, авторитетних дорослих.

Мета статті – висвітлити методику і процедуру констатувального етапу дослідження сформованості у дошкільників ціннісного ставлення до своїх прав та обов'язків.

Для вивчення стану сформованості у старших дошкільників ціннісного ставлення до своїх прав та обов'язків, а також з'ясування чинників, що сприяють чи, навпаки, перешкоджають цьому процесу, нами розроблено методику констатувального експерименту. Основними методами були: спостереження, опитування (індивідуальні бесіди, анкетування), математичної статистики в обробці первинних результатів.

Програма експерименту передбачала одержання інформації, аналіз і узагальнення якої дозволяв виявити стан сформованості у дошкільників ціннісного ставлення до своїх базових прав та обов'язків.

Реалізація мети констатувального експерименту передбачала розв'язання таких завдань:

- визначення критеріїв, показників і типів сформованості у дошкільників ціннісного ставлення до своїх прав та обов'язків;
- виявлення особливостей розуміння дошкільниками змісту власних базових прав та обов'язків;
- з'ясування впливу сім'ї та дошкільного навчального закладу на формування у дошкільників ціннісного ставлення до своїх прав та обов'язків.

Констатувальний експеримент проводився на базі дошкільних навчальних закладів № 12, 15, 17 м. Ніжина та №19 м. Прилуки. Експериментом було охоплено 180 досліджуваних 5-го та 6-го року життя, 50 вихователів ДНЗ, 200 батьків.

Для з'ясування реального стану обізнаності та реалізації на практиці дошкільниками своїх базових прав та обов'язків був використаний *метод спостереження*. Мета спостереження: з'ясувати збалансованість знань, умінь та навичок дошкільників щодо власних прав та обов'язків. Завдання спостереження: виявити обізнаність дітей про власні права та обов'язки; визначити ступінь реального використання цих знань, умінь та

навичок на практиці в різних життєвих ситуаціях. Предметом спостереження була поведінка дітей у ситуаціях, коли дитина прагнула відстояти свою власну гідність, бажала проявити свою індивідуальність, виразити себе, розповісти про свої досягнення іншим, бути задоволеною собою, визнаною авторитетними людьми, могла заявити про своє ставлення до інших, бажала бути незалежною, автономною від допомоги і керівництва дорослого, намагалася діяти самостійно в ситуаціях, на які вистачає власного досвіду. Адже у дошкільному віці у зростаючої особистості вже має бути сформоване бажання заявити про себе, вміння і навички реалізовувати свої базові права та обов'язки в реальному житті.

Отримані за допомогою спостереження дані фіксувалися в протоколах, що надавало можливість аналізувати індивідуальні прояви поведінки та діяльності кожної дитини в різних ситуаціях щодо збалансованості знань, умінь і навичок дошкільників у користуванні своїми правами та обов'язками.

Всього здійснено 5 *сеансів* спостережень за предметно-практичною діяльністю старших дошкільників, під час гри та спілкування з однолітками й дорослими, а також у процесі життєдіяльності.

Спостереження за виконанням дитиною предметно-практичної діяльності дало можливість зафіксувати результати реального прояву збереження нею власної гідності, намагання зробити по-своєму (відійти від шаблону, зразка); ставлення дитини до своїх елементарних обов'язків, трудових доручень, умінь виконувати їх; узгоджувати свої дії з діями партнера, домовлятися, проявляти свої здібності, нахили, бажання.

У процесі спостереження за дошкільниками під час гри було відмічено, що саме в ній вони реально проявляли вміння реалізовувати свої знання про права та обов'язки на практиці. Граючи, дитина усвідомлювала, що діяльність потребувала від неї виконання певних обов'язків і надавала ряд прав. Як зазначає О.Л. Кононко, обов'язки накладаються ігровою роллю, а права регулюються взаєминами з товаришами; дошкільник навчається узгоджувати свої дії, орієнтуватися на однолітків, поводитися відповідно до загальної ситуації гри, підкорятися вимогам партнерів, покладатися на свої можливості. Адже, кожен успіх у гри – це можливий успіх у житті, це додаткова

порція впевненості в собі: це я можу, це в мене виходить [3, с. 137].

Під час спілкування дошкільників з однолітками та дорослими (вихователями, батьками) ми спостерігали за процесом застосування ними умінь і навичок працювати разом, підкорятися, керувати, розподіляти функції; домовлятися, узгоджувати позиції, поступатися, поводитися справедливо, висвітлювати свої бажання та наміри, враховувати думку співбесідника тощо.

З огляду на важливість з'ясування того, що саме діти старшого дошкільного віку знають про свої права та обов'язки, наступним методом був *метод бесіди*. Він дозволив визначити здатність старших дошкільників називати свої права та обов'язки, уміння диференціювати їх; схарактеризувати ставлення дитини до своїх базових прав та обов'язків, її здатність дотримуватися та реалізовувати їх вдома і в дошкільному закладі.

Нами було розроблено шість тем бесід, кожна з яких мала свою мету. Це дало змогу детальніше диференціювати відповіді дітей, зробити відповідні висновки та узагальнення.

Складаючи запитання до бесіди, ми орієнтувалися на базові права та обов'язки дітей. Зміст запитань мав на меті визначити рівень збалансованості в знаннях, уміннях і навичках дошкільників відносно своїх прав та обов'язків, а також ставлення до них.

Кожна бесіда проводилася індивідуально. Тривалість бесіди не перевищувала 15-20 хвилин. Був передбачений варіант небажання дитини відповідати на запитання або ознаки втоми. У такому разі бесіда припинялася, попереджаючи ймовірність у дитини негативної налаштованості на неї. Бесіда проводилася за стандартизованою формою. Запитання до кожної дитини ставилися у визначеному порядку.

Бесіда 1. Права

Мета: з'ясувати стан обізнаності дошкільників 5-го та 6-го року життя у сфері прав дитини загалом та реалізацію цих знань вдома і в дошкільному навчальному закладі.

Запитання бесіди дали можливість з'ясувати, як дитина орієнтується у питаннях про свої базові права, що вона знає і як вчиняє у ситуаціях, коли їх порушують.

Бесіда 2. *Обов'язки*

Мета: дослідити стан розуміння дошкільниками поняття “обов'язок”, визначити значущість для кожної дитини знань про свої обов'язки, а також уміння та бажання реалізовувати їх у різних життєвих ситуаціях.

Запитання бесіди дали можливість визначити, наскільки дитина орієнтується в своїх обов'язках; яким саме з них вона надає перевагу, а які їй не подобаються; виявити здатність дошкільника усвідомлювати значення понять “право” і “обов'язок”, уміння їх диференціювати.

Бесіда 3. *Індивідуальність*

Мета: визначити наявність прагнення дитини заявити про себе, ствердити своє “Я”, зберегти свою індивідуальність, відстояти право на власний погляд, вміння відстоювати свою гідність.

Зміст запитань бесіди спрямований на визначення достатнього рівня знань, умінь і навичок у дошкільників застосовувати базові права.

Бесіда 4. *Соціальність*

Мета: з'ясувати, наскільки реалізовано, з дитячої точки зору, їхнє право на турботу і розуміння з боку дорослої людини (батьків і вихователів) та обов'язок прихильно ставитися до неї (їх).

Запитання бесіди дали можливість з'ясувати, хто з дорослих більше турбується про дитину, розуміє її; визначити, що робить дошкільник, коли дорослі вчиняють несправедливо по відношенню до нього.

Бесіда 5. *Незалежність*

Мета: дослідити стан усвідомлення дошкільником важливості бути автономним та незалежним від допомоги і керівництва дорослого у тих ситуаціях, коли вистачає власного досвіду.

Запитання бесіди дали можливість з'ясувати, наскільки використовується дитиною право бути незалежною і самостійною у випадках, що стосуються її інтересів та обов'язок раціонально використовувати допомогу дорослого.

Бесіда 6. *Прихильність*

Мета: з'ясувати стан усвідомленості дитиною 5-го та 6-го року життя обов'язковості прихильного і довірливого ставлення до близьких, інших дорослих.

Зміст запитань бесіди дав можливість визначити, наскільки у дошкільника розвинене довірливе, прихильне ставлення по відношенню до авторитетного дорослого (рідних і вихователів); кому вона довіряє, симпатизує, любить, цінує більше за інших.

Використання методу бесіди дозволило конкретизувати і поглибити одержані під час спостереження результати, ґрунтовніше вивчити стан сформованості у дошкільників ціннісного ставлення до своїх прав та обов'язків. Отримані результати сприяли визначенню міри збалансованості соціальної й індивідуальної активності у кожного досліджуваного експериментальної групи.

Важливою ланкою формування у дошкільників ціннісного ставлення до своїх прав та обов'язків було забезпечення гармонійної взаємодії між батьками та вихователями. З'ясування ролі дорослих у процесі формування ціннісного ставлення дітей до своїх прав та обов'язків досліджувалася за допомогою методу *анкетування батьків і вихователів*, що дало можливість охопити значну кількість респондентів (50 вихователів і 200 батьків).

Батькам дошкільників і вихователям пропонувалося відповісти на запитання анкети, які дали можливість з'ясувати стан обізнаності дорослих у питаннях прав та обов'язків; уміння диференціювати ці поняття; готовність допомогти дитині реалізовувати її базові права та обов'язки на практиці, підтримати її у бажанні задовольнити свої права; з'ясувати причини ухиляння дитини від виконання своїх обов'язків як вдома, так і в дошкільному навчальному закладі; визначити, що для дорослих важливіше: виконання дітьми своїх обов'язків, чи реалізація прав. Відповіді батьків і вихователів дали змогу розширити та поглибити уявлення щодо ролі дорослих у формуванні правової свідомості дітей, їхньої поведінки.

Узагальнивши та проаналізувавши дані констатувального експерименту, було визначено *чотири типи* сформованості у дошкільників ціннісного ставлення до своїх прав та обов'язків.

До першого типу, який визначено як *гармонійний (збалансований)*, було віднесено дітей, які характеризуються сформованим прагненням заявити про своє право на індивідуальність, на вільний вияв і вміння його реалізовувати; збалансованими знаннями і розумінням змісту понять "право" та "обов'язок", умінням відповідним чином реалізовувати ці знання у різних життєвих ситуаціях; збалансованою соціальною та

індивідуальною спрямованістю активності. Ці діти не ухилялися від виконання своїх обов'язків і трудових доручень; були самостійними у тих ситуаціях, на які вистачало власного досвіду. Вони самостійно оцінювали свою роботу, знаходили помилки, встановлювали їх причини, вносили корективи, при потребі, чинили опір несправедливим оцінкам і діям, використовуючи при цьому соціально схвалювальні форми поведінки. Досліджувані виявилися здатними узгоджувати свої дії з партнером, вміли домовлятися, переконливо доводили свою думку, з інтересом вислуховували інших, враховували думку співрозмовника, у разі необхідності, були готові поступитися, визнати свою помилку (14,4%).

Дошкільники, які більше опікувалися відстоюванням свого права, при цьому, не виявляючи особливого інтересу до прав іншої дитини, увійшли до *дисгармонійного типу ставлення*. Вони вирізнялися егоцентричною спрямованістю, ставилися до виконання своїх обов'язків і трудових доручень як до другорядного завдання, у них переважала індивідуалістична активність. Вони виявляли надмірне зацікавлення собою та власним досягненням; рідко враховували думку партнера, займали егоцентричну та демонстративну позицію, орієнтація на задоволення власних прав домінувала над обов'язковістю (25,6%).

Досліджуваних, для яких виконання обов'язків виявилось важливішим реалізації базових прав, ми віднесли до *дисгармонійного типу соціальної спрямованості*. У цих дітей переважала соціальна активність, прагнення завжди слухатися дорослих, робити як треба, вчиняти як правильно, слідкувати, щоб ніде нічого не порушувалося. Орієнтація на виконання обов'язків у них домінувало над реалізацією власних прав (44,4%).

Діти, яких об'єднано у *зародковому типі*, означилися відсутністю зацікавленості опікуватися реалізацією як своїх базових прав, їх відстоюванням, так і виконанням своїх обов'язків, зокрема трудових доручень. Оскільки досліджувані не знали змісту понять "право" і "обов'язок", вони не вміли і не хотіли реалізовувати свої базові права та обов'язки в різних життєвих ситуаціях (15,6%).

Базуючись на важливості збалансованості у поведінці дошкільників індивідуальної та соціальної спрямованості активності, враховуючи реальний ступінь сформованості в досліджуваних прагнення реалізувати свої права та виконати обов'язки, кількісний їх розподіл представлено у таблиці 1.

Отже, підсумовуючи результати констатувального етапу експериментальної роботи, зазначимо, що за звичайних умов організації життєдіяльності дитини в дошкільному закладі не складаються оптимальні форми роботи, які б активізували процес формування у дошкільників ціннісного ставлення до своїх прав та обов'язків. Саме тому дошкільники потребують уваги з боку дорослих, створення розвивального середовища, сприятливого для реалізації досліджуваними своїх базових прав та готовності виконувати базові обов'язки.

Таблиця 1

Якісно-кількісна характеристика типів сформованості у дошкільників ціннісного ставлення до своїх прав та обов'язків

Типи	Характеристика особливостей індивідуальної та соціальної активності дошкільників різних типів	Кіль-ний розподіл (у %)
1	2	3
Гармонійний (збалансований)	Збалансована та відносно стійка потреба реалізовувати свої права та обов'язки. Дошкільник здатний відстоювати власну гідність; вміє покладатися на себе, співвідносити свої домагання з можливостями; діє незалежно від керівництва і допомоги ззовні, звертається за нею в разі об'єктивної необхідності, відмовляється від передчасної допомоги. Уміє обмірковувати, обґрунтовувати та відстоювати свою думку, вчинок, рішення, робити висновки. Серйозно ставиться до обов'язків, здатен надавати перевагу обов'язку перед розвагою. Схильний виходити за межі мінімально обов'язкової норми, перевиконувати її. Бере до уваги як свої домагання і можливості, так і інших людей; визнає відповідність прав – обов'язкам, вчинків – оцінкам, досягнень – авторитету; спроможний чинити опір несправедливим оцінкам і покаранням.	14,4
Дисгармонійний егоцентричної спрямованості	У дошкільника незбалансована потреба реалізації прав та обов'язків, бо порушена відповідність прав – обов'язкам. Свої права у такого дошкільника – понад усе. Він спроможний відстояти істину в суперечці, сам виробляє судження з приводу когось – чогось, при цьому не вміє (не хоче) брати до уваги права інших, рахуватися з відмінною від власної точкою зору. Здатен час-від-часу вносить у продукт своєї праці корективи, вдосконалює його. Несерйозно ставиться до обов'язків, перш за все, віддасть перевагу розвагам. Дошкільник схильний до вибіркового ставлення, яке може бути ситуативним, у спільній діяльності керується власним емоційним ставленням до ровесників. Вирізняється егоїстичним характером поведінки, авторитарністю.	25,6

Типи	Характеристика особливостей індивідуальної та соціальної активності дошкільників різних типів	Кіль-ний розподіл (у %)
1	2	3
Дисгармонійний соціальної спрямованості	Характерний дисбаланс в реалізації дитиною своїх прав та обов'язків, оскільки відсутня стала сформована потреба реалізації своїх прав, вираження свого "Я". Поверхнево володіє інформацією про свої базові права, але і їх не використовує у процесі життєдіяльності; рідко намагається відстоювати власну гідність, не вміє покладатися на себе. Для нього головне – бути слухняним. Серйозно ставиться до виконання своїх обов'язків, якісно їх виконує, здатний надавати перевагу обов'язку перед розвагою. Дотримується даного комусь слова, виконує обіцянки.	44,4
Зародковий	Низька потреба заявити про свої права, про себе. Дошкільник не володіє знаннями про свої базові права та обов'язки, відповідно не може реалізувати їх в різних життєвих ситуаціях. Не здатний обґрунтовувати свою думку вчинок, рішення; уникає будь-яких ситуацій, де потрібно відстояти власну гідність. Дошкільник неспроможний діяти незалежно від керівництва дорослого, тому передчасно звертається до нього за допомогою навіть у тих ситуаціях, на які вистачає власного досвіду. Не схильний до творчості; байдуже ставиться до результату як своєї продуктивної діяльності, так і своїх ровесників. Не вміє порівнювати себе з іншими, проявляє байдужість до оцінних ставлень інших до себе.	15,6

Система роботи з дітьми, особливо останніх трьох груп, передбачає поглиблення їхнього уявлення про базові права та обов'язки, які повинні бути збалансованими, вправління дітей в умінні та навичках домагатися задоволення і реалізації своїх прав та виконання обов'язків.

Таким чином, визначено головні педагогічні умови, які сприятимуть процесу формування у дошкільників ціннісного ставлення до своїх прав та обов'язків. Серед них: поглиблення уявлення дітей про свої базові права та обов'язки; виховання зацікавленого ставлення в задоволенні та реалізації своїх базових прав та виконанні обов'язків у процесі життєдіяльності; створення емоційно-забарвленого та соціально значущого для дітей дошкільного віку середовища; вправління дошкільників в умінні самостійно ініціювати готовність і реалізовувати свої базові права, і виконувати свої обов'язки.

Література:

1. Агаркова Н.І. Педагогічні умови забезпечення соціально-правового захисту старшокласників: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.05 / Наталія Іванівна Агаркова. – К., 2003. – 21 с.
2. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: наук.-метод. посіб.; [під ред. О.Л. Кононко]. – К.: Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с. – С. 239.
3. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): навч. посібник для вузів / Олена Леонтіївна Кононко. – К.: Освіта, 1998. – 255 с.
4. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід): [монографія] / Олена Леонтіївна Кононко. – К.: Стилос, 2000. – 336 с. – С. 171.
5. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник / Валерия Сергеевна Мухина. – 5-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2000. – 456 с.

In the article the author describes the methods and procedure of the ascertaining part of the experiment, forming the children's valuable attitude to their rights and duties.

Key words: *preschooler, right, duty, individuality, social, independence, favor.*

В статье автор описывает методику и процедуру констативного этапа исследования, сформированность у дошкольников ценностного отношения к своим правам и обязанностям.

Ключевые слова: *дошкольник, право, обязанность, индивидуальность, социальность, независимость, благосклонность.*

УДК 372.3.035:316.663.5

Н.М. Павлущенко, м. Суми

ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті обговорюється питання гендерних стереотипів в процесі соціалізації дітей молодшого шкільного віку, появі яких сприяють сім'я, однолітки, школа, ЗМІ.

Ключові слова: *гендер, стереотипи, соціалізація, молодший шкільний вік.*

Культура кожного суспільства, як і уява соціалізованого в ній індивіда, містить узагальнені уявлення про те, якими є чоловіки і жінки та чим вони повинні займатися. Такі усталені уявлення щодо спільнот чоловіків і жінок загалом називають гендерними стереотипами. Зазвичай, вони можуть бути далекими від реальності, неточними, стійкими відносно нової інформації та вельми віддаленими від реальних рис і поведінки конкретного індивіда. Ці уявлення містять також приписи і заборони стосовно того, що чоловікам і жінкам належить відчувати, проявляти та робити. Дослідники відзначають як два беззаперечні факти існування сильних гендерних стереотипів та їх прийняття членами тієї групи, щодо якої вони діють. Сила цих стереотипів виявляється значно більшою, аніж расових [5]. Гендерні стереотипи, як узагальнені уявлення про людей, виявляються насамперед як гендерно-рольові стереотипи, що стосуються прийнятності різноманітних ролей і видів діяльності для хлопчиків і дівчаток, а також як стереотипи гендерних рис, тобто психологічних та поведінкових характеристик, притаманних хлопчикам і дівчаткам.

Гендерні стереотипи – це набір консервативних, загальноприйнятих норм і суджень, що стосуються статусу чоловіків і жінок, норм їхньої поведінки, мотивів учинків і характеру потреб. Гендерні стереотипи закріплюють існуючі гендерні відмінності та взаємовідносини [2, с. 304].

Американські дослідники стверджують, що віднесеність людини то тієї чи іншої групи за гендерними показниками присутня в кожній культурі, тому розподіл праці за статевими

ознаками і утвердження культурних норм утверджують гендерні розбіжності. Отже, гендерні стереотипи зростають із різних ролей, що виконують чоловіки і жінки. Розподіл статей за різними соціальними ролями призводить до певних соціальних норм, відповідно з якими чоловіки і жінки поводяться. Наприклад, очікується, що жінки (дівчатка) чутливі, експресивніші за чоловіків, а чоловіки (хлопчики) незалежні, напористі [1, с. 243].

Російські дослідники зауважують, що стереотипи, які існують у суспільстві мають велике значення в процесі соціалізації дітей, багато в чому визначаючи його спрямованість. Всі стереотипи поєднано в три групи.

Перша — це стереотипи маскулінності-фемінності. Чоловікам і жінкам приписуються конкретні психологічні якості і властивості особистості. Це стереотипи ієрархічно протиставляють представників різних статей: чоловічу — асоціюють з домінантністю, незалежністю, компетентністю, агресією, здатністю логічно мислити, жіночу — з покірністю, залежністю, емоційністю, ніжністю.

Друга група гендерних стереотипів стосується закріплення сімейних і професійних ролей відповідно до статі. Для жінок головними соціальними ролями є сімейні — мати, господарка, для чоловіків — професійні. При цьому чоловічу стать прийнято оцінювати за професійними досягненнями, жіночу — за наявністю родини, дітей.

Третя група гендерних стереотипів пов'язана з розбіжностями у змісті праці. Талан жінок — експресивна сфера діяльності (виконавчий і обслуговуючий характер праці); інструментальна сфера — царина діяльності чоловіків, де головним є творча, керівна праця. Всі ці стереотипи демонструють надзвичайну життестійкість. Міцність їхньої укоріненості в свідомості більшості населення сприяє активній передачі таких стереотипів з покоління в покоління. Найбільше гендерні стереотипи засвоюються в дитинстві завдяки основним інститутам соціалізації, в якості яких виступають батьки, брати та сестри, школа та ЗМІ [4, с. 19-211].

Сучасні українські дослідники нагадують, що цивілізація створила систему поведінкових приписів, взірців, моделей поведінки (від іграшок, одягу, манер спілкування тощо до

соціальних видів діяльності), прийнятних для хлопчиків і дівчаток, чоловіків і жінок. Вони функціонують у вигляді гендерних стереотипів і допомагають засвоєнню статевої ролі у дитячі роки, бо є своєрідною вказівкою про призначення статей у суспільстві, органічною складовою нормативів статево-рольових очікувань (гендерних стандартів). Ці очікування, як правило, поляризують поведінку статей. Відомо, що активність і наполегливість хлопчика сприймається як норма поведінки, а така ж поведінка дівчинки – як відхилення від норми [3, с. 57]. Отже, гендерні стереотипи можуть бути хибними, занадто узагальненими, неточними, помилковими, тобто виконувати консервативну і навіть шкідливу роль, формуючи в людей хибні знання і деформуючи міжособистісну взаємодію.

З метою уточнення даної інформації нами було вивчено закономірності формування гендерних стереотипів в процесі соціалізації дітей молодшого шкільного віку. Дослідження проводилося з учнями 2–4-х класів м. Суми в кількості 360 дітей (189 дівчаток та 171 хлопчик). Було застосовано методи спостереження, бесіди (з дітьми, вчителями, батьками) та анкетування.

Метод анкетування дав змогу отримати дані з великої кількості учнів при дотриманні ідентичних умов, об'єктивно оцінити стан досліджуваної проблеми. Перевага означеного методу у можливості дитині подумати над питанням, ґрунтовніше дати на нього відповідь, певний час поміркувати. Для подолання можливих незручностей з боку учнів, при відповідях, ми дотримували наступних вимог до питань в анкетах:

1. Конкретизація формулювання питань, зрозумілий для дитини їх зміст.
2. Запитання не містять запропонованих варіантів відповідей.
3. Більшість запитань не вимагають категоричних відповідей.
4. При відповіді надається можливість обґрунтувати думку.
5. Певні запитання повинні бути навідні для уточнення, як допомога.
6. Провідним прийомом у доборі запитань було дотримання індивідуального підходу до кожної конкретної дитини.

Всі анкети роздавалися дітям протягом кількох днів. З метою запобігання перевтоми дітей відповідати на анкети дозволялося з допомогою одного з батьків. Питання в анкетах

сприймалися дітьми як цікава гра, це дало можливість розраховувати на “розкриття” учнів, їхні правдиві і відверті відповіді, бути вільними в своїх реакціях і поведінці, що дозволило об’єктивізувати отримані дані. Головною умовою даного етапу дослідження було встановлення особистісного контакту з дітьми, визначення інтересу до вихованців як учасників комунікативного процесу, що досягалося демонстрацією позитивного і доброзичливого ставлення до учнів.

У ході бесід з’ясувалося, що серед фактів, які негативно впливають на процес соціалізації молодших школярів є, насамперед, стереотипні уявлення дітей різних статей один про одного (хлопчиків про дівчаток і навпаки). Так, на думку 49,7% хлопчиків – більшість дівчаток є дразливими плаксами, які говорять багато зайвого дорослим і опікуються виключно своїм зовнішнім виглядом і вбранням, натомість 46,3% дівчаток вважають, що майже всі хлопчики є дразливими, “невихованими задираками”, які постійно порушують дисципліну і турбуються тільки про нарощування м’язів, що більшою чи меншою мірою вказує на наявність не тільки стереотипних уявлень дітей щодо ролевих призначень, а й асиметричної гендерної соціалізації в дитячому віці.

Нагадаємо, що гендерні стереотипи засвоюються завдяки виховному впливу інститутів соціалізації (родина, школа, однолітки, засоби масової інформації).

Отже, було встановлено, що батьки, порівняно з матерями, більш диференційовано ставляться до дітей залежно від статі. Частина батьків (67,7%) проявляють вдвічі більшу активність у взаємодії з синами, ніж з доньками. Хоча, в той самий час, вони більше втішають дівчаток (коли останні засмучені), ніж хлопчиків. Крім того, батьки налаштовані впливати на дітей за допомогою фізичного покарання.

Водночас, у взаєминах матерів з дітьми різної статі теж спостерігаються певні моменти диференціації. Так, більшість з них (близько 70%) ставляться до синів толерантно, дозволяючи їм виявляти певну долю агресії до батьків і дітей, порівняно з доньками. Як спосіб покарання чи виховного впливу матері віддають перевагу психологічному тиску на дітей.

Завдяки бесідам з батьками було встановлено, що хлопчики є більш бажаними дітьми в родині, ніж дівчатка (особливо, якщо мова йде про першу дитину). Цьому, в свою

чергу, сприяють усталені уявлення про більшу соціальну цінність чоловіків порівняно з жінками. Крім того, батьки турбуються, коли син поводить себе як “матусин синочок”, а дівчинка як шибеник, засуджуючи при цьому несамостійність хлопчиків і схвалюючи залежність дівчаток від інших. Таким чином, хлопчики засвоюють принцип, що необхідно власноруч будувати досягнення, щоб утримати самоповагу, натомість самоповага дівчаток залежить від того, як до них ставляться інші.

Це, на думку більшості гендерологів, в свою чергу, формує і закріплює відповідні якості фемінінності-маскулінності, де хлопчикам приписуються активність, наполегливість, упевненість (якості лідера), дівчаткам – поступливість, пасивність, залежність (якості підлеглого) [1; 2; 4].

Зауважимо, що більшість батьків в процесі соціалізації орієнтують хлопчиків, на відміну від дівчаток, на стиль життя і діяльності, який сприяє більшій особистісній самореалізації.

Отже, саме в родині закладаються основні настанови щодо гендерних стереотипів дітей молодшого шкільного віку в процесі їхньої соціалізації.

Визначаючи практику роботи шкіл з означеної проблеми, ми впевнилися, що гендерні стереотипи дітей продовжують активно утверджуватися в період шкільного навчання. Розпочату батьками традицію формування різного типу поведінки у хлопчиків і дівчаток більшість вчителів продовжує втілювати в стінах школи. Так, завдяки спостереженням на уроках, було встановлено, що вчителі дівчаткам відводять на 18% менше часу, ніж хлопчикам. Крім того, від хлопчиків вчителі очікують кращих результатів, порівняно з дівчатками (особливо це стосується математики). Хлопчикам вчителі на 15% частіше роблять зауваження, при цьому вони дуже негативно сприймають і суворо засуджують погану поведінку дівчаток. Певною мірою диференційованим також є оцінювання помилок у навчанні дітей різних статей. Відтак, неуспіх у дівчаток позначається як відсутність здібностей, наявні елементарні помилки у відповідях, навчальні невдачі хлопчиків – це показники недостатньої посидючості, зусиль, на думку вчителів. Відповідно дівчаток менше налаштовують на роботу, пропонуючи сприймати все як належне, при цьому хлопчиків стимулюють більше працювати, щоб досягти успіху в житті.

Результати спостережень і бесід з дітьми також показали, що в процесі шкільного навчання закріплюються певні стереотипи неписаних законів “суспільства однолітків”, яке є універсальним фактором гендерної соціалізації. Так, в колі своїх однолітків правила поведінки дітей набагато жорсткіші, ніж в родині. Ці закони і правила є нормативними для 80% дітей (в хлоп’ячому суспільстві схвалюється маскулінна поведінка і засуджується фемінна, натомість в дівчачому – позитивно оцінюють як фемінних, так і маскулінних ровесниць). Слід також зауважити, що більша половина хлопчиків позитивно ставиться до маскулінних дівчаток, при цьому дівчатка теж не проти бачити більше хлопчиків фемінного типу.

Неабиякий вплив на процес соціалізації дітей молодшого шкільного віку мають засоби масової інформації. Діти в значній мірі засвоюють ролі і правила поведінки в суспільстві з екранів телевізорів, радіопередач, газет, журналів тощо. Символічний зміст, представлений засобами масової інформації, має надзвичайний вплив на процес соціалізації, сприяючи формуванню певних цінностей і зразків поведінки. Досліджуючи вплив ЗМІ на процес соціалізації учнів початкових класів шляхом бесід і опитування нами було з’ясовано, що діти віком 7-11 років проводять біля екранів телевізорів 3,9 години щодня, що на тиждень складає 27,3 години, при цьому кожні десять хвилин йде перегляд рекламних роликів, про зміст яких годі й говорити. Це не тільки реклама кормів для котів і собак, порошків і миючих засобів за участю жінок у ролях незмінних домогосподарок та сексуальних об’єктів, а й реклама справжніх “поціновувачів” господарських досягнень, де в ролі спостерігачів-контролерів виступають чоловіки. Отже, вплив телебачення, як агента соціалізації, майже не поступається впливу батьків і школи. Така подача акцептів, яку спостерігаємо завдяки ЗМІ, не сприяє головній меті гендерного виховання: рівноправність, партнерство, взаємозамінність і паритетність, вона, навпаки, налаштовує жінок і дівчаток на самовідданість сімейно-побутовій діяльності, натомість хлопчиків і чоловіків наштовхує спрямовувати своє життя на перебування за межами сім’ї і виховання дітей. Ми виходимо з того, що патріархальні образи сучасних ЗМІ сприяють ще більшому підсиленню гендерних стереотипів у колах дитячої спільноти, погляди яких і без того є досить консервативними. Потік інформації

спрямовує дітей на формування і закріплення усталеної в суспільстві думки про “справжнє призначення” жінки і чоловіка, пов’язане або з виконанням материнських обов’язків або соціально та суспільно важливих функцій.

У результаті дослідження гендерних стереотипів в процесі соціалізації дітей молодшого шкільного віку ми дійшли наступних висновків.

Природа стереотипів маскуліності-фемінінності в учнів початкових класів збігається з традиційними: хлоп’ячу спільноту асоціюють з домінантністю, незалежністю, агресією, здатністю логічно мислити; дівчачу – з покірністю, залежністю, емоційністю, ніжністю.

Ступінь поляризації якостей, властивостей і характеристик представників обох статей достатньо великий: в образах хлопчиків і дівчаток містяться риси, що залежать від статі: дівчатка – фемінні, хлопчики – маскулінні.

На засвоєння гендерних стереотипів в процесі соціалізації дітей молодшого шкільного віку найважливіший вплив мають інститути соціалізації: сім’я (полярне ставлення батьків до дівчаток і хлопчиків); школа (демонстрація гендерних стереотипів вчителями), ЗМІ (чи не найпотужніший транслятор гендерних стереотипів).

Якщо ж брати до уваги індивідуальний рівень, то, на думку фахівців, традиційні гендерні стереотипи обмежують розвиток особистості, можливості самореалізації, вибору манери поведінки, видів професійної діяльності, кар’єрного просування; безпідставно, якщо не вважати підставою стать, звужують або розширюють економічні, політичні та соціальні можливості людини. У крайніх випадках невідповідність людини очікуванням щодо неї як представника конкретної статі може позначитися на її психічному та фізичному станах, суттєво вплинути на почуття, спричинити розгубленість, пригніченість, навіть призвести до самогубства. Стрес, дискомфорт, депресія, занижена самооцінка, відчуття провини, рольовий конфлікт можуть супроводжувати людину, яка через певні причини не відповідає стереотипним гендерно-рольовим очікуванням [5, с. 171-172].

Таким чином, процес соціалізації визначається багатьма факторами, дослідження яких потребує врахування і вивчення особливостей психіки та вікових ознак індивідів.

Література:

1. Берн Ш. Гендерная психология / Берн Ш. – СПб.: прайм – ЕВРОЗНАК, 2002. — 320с. (Секреты психологии).
2. Говорун Т.В., Кікінежді О.М. Гендерна психологія: Навчальний посібник / Т.В.Говорун, О.М.Кікінежді. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2004. – 308 с.
3. Кікінежді О. Чи підвладна психологія молодшого школяра гендерним (статевим) стереотипам? / О.Кікінежді // Початкова школа. – 2005. – №11. – С. 57-61.
4. Клецина И.С. Гендерная социализация: Учебное пособие / Клецина И.С. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И.Герцена, 1998. – 92 с.
5. Оксамитна С.М. Гендерні ролі та стереотипи / С.М.Оксамитна // Основи теорії гендеру: Навчальний посібник. – К.: “К.І.С.”, 2004. – С. 157-181.

The article discusses the issue of gender stereotypes in the process of socialization of children of school age, the emergence of which the family, peers, school, media.

Key words: gender, stereotypes, socialization, children of school age.

В статье дискутируется вопрос гендерных стереотипов в процессе социализации детей младшего школьного возраста, появлению которых способствуют семья, школа, ровесники, СМИ.

Ключевые слова: гендер, стереотипы, социализация, младший школьный возраст.

УДК 372.3:37.036 792

Л.Л. Єніна, м. Київ

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ТЕАТРАЛІЗОВАНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Висвітлено сутність, форми і методи інноваційного змісту формування творчих здібностей старших дошкільників у театралізованій діяльності.

Ключові слова: старші дошкільники, творчі здібності, театралізована діяльність.

Орієнтація на розвиток природних задатків і творчості обдарованої особистості з опорою на особистісно зорієнтований підхід є актуальним завданням сучасної педагогіки. Розвиток творчих начал, потенційних можливостей дитини – це результат спільної взаємодії всіх суб'єктів освіти, результат, що залежить від складності та якості реалізації індивідуальної обдарованості, психологічних механізмів розвитку особистості. Тому важливо організувати виховання, як процес оволодіння дітьми цінностями духовної культури, що створює умови для розвитку особистості, здатної до самостійного і відповідального вибору, творчого самовираження незалежно від будь-яких суспільних обставин і соціальних умов.

Важливим чинником означеного процесу є формування творчих здібностей, визрівання їх в обдарованість. Серед засобів естетичного виховання суттєва роль належить мистецтву, зокрема, театралізованому, яке сприяє духовному збагаченню, розвитку емоційно-почуттєвої сфери, творчості тощо. Загально виховне значення театралізованої діяльності, перш за все, в тому, що під час занять театралізованим мистецтвом розвивається сукупність різноманітних по характеру соціально-важливих якостей особистості, про що свідчать дослідження вчених: Л.В. Артемової [2, с. 291], Д.Б. Богоявленської [4, с. 96], Л.М. Масол [8, с. 2-5] та ін.

Основу для вивчення закономірностей розвитку структурних компонентів творчої особистості становлять психологічні дослідження О.Л. Кононко [6, с. 223], О.М. Леонтьєва [7; 9]. Питанням формування творчої особистості через розвиток інтелектуальної сфери присвячені роботи Б.Г. Ананьєва

[1, с. 480], І.Д. Бега [3, с. 278], Л.С. Виготського [5, с. 99], В.А. Моляка [9, с. 52], П.М. Якобсона [10, с. 96] та ін.

Вітчизняні психологи поки що недостатньо приділяють уваги теорії множинного інтелекту Г.Гарднера. Водночас, на нашу думку, завдяки розумінню множинного інтелекту як сукупності інтелектуальних, логіко-математичних, музичних, тілесно-кінестетичних, просторових здібностей стає можливим вирішення проблеми інтенсивного творчого розвитку дошкільників через театралізовану діяльність. Адже саме в ній можуть формуватися і розвиватися всі потенційні творчі здібності дошкільників, виявлятися художні смаки й усі види дитячої творчості: технічні, художні, літературні, музичні, інтелектуальні тощо. У контексті нашого дослідження театралізована діяльність дошкільників розглядається в ігровому аспекті.

Наукові праці Б.Г. Ананьєва [1], Л.С. Виготського [5], Л.М. Масол [8], П.М. Якобсона [10] присвячені різним аспектам творчого виховання засобами мистецтва, літератури. Особливий інтерес викликають праці з проблеми формування особистості засобами мистецької гри. Гру, як пріоритетний вид дитячого самовияву і прояв життєвих вражень, що є необхідною потребою, закладеною в самій природі дитини, вивчали Л.В. Артемова [2], Д.Б. Богоявленська [4], В.А. Моляко [9] та ін.

Проведений аналіз науково-методичної літератури і практика свідчать, що нині накопичений певний досвід використання поліфункціональних можливостей естетичного виховання, але українські науковці не розглядають театральні-ігрові форми і методи роботи у контексті “множинного” інтелекту, творчих здібностей. Залишається невизначеною проблема особливостей моделювання процесу формування комплексу творчих здібностей старших дошкільників у театралізованій діяльності, відсутні науково обґрунтовані рекомендації щодо ефективного здійснення означеного процесу.

Мета і завдання даної статті полягають у розкритті нових підходів до формування творчих здібностей старших дошкільників у театралізованій діяльності.

Процес формування творчих здібностей особистості становить цілісну єдність творчої свідомості, включає сукупність знань у сфері творчості та творчої діяльності, що проявляється в розвитку вмінь та навичок дитини, педагогічних основ виховання та самовиховання. Формування творчих здібностей

особистості вимагає вироблення в неї творчої свідомості, здатності й потреби до творчої діяльності.

Участь дітей в театралізованій діяльності обмежується освітніми закладами, не поширюючись на інші соціокультурні сфери – дозвілля з членами родини, ровесниками на вулиці, у дворі, що значною мірою посилювало б виховну дію музично-театралізованих занять, сприяло б розвитку вольових якостей, відчуття активного творця культурних цінностей.

Вивчення науково-педагогічної літератури, аналіз особливостей формування творчих здібностей старших дошкільників, аналіз психофізіологічних особливостей дітей та стану досліджуваного питання в дошкільних закладах дало можливість виділити та охарактеризувати загальні критерії та показники формування творчих здібностей старших дошкільників у процесі театралізованої діяльності.

Розробляючи критерії та показники вимірювання рівня формування творчих здібностей старших дошкільників, ми використовували методики дослідження вчених (Н.О.Ветлугіна, М.О.Єршова, Є.П.Льїн, О.В.Лармін, О.М.Леонтьєв, Т.Д.Марцинковська, О.Я.Савченко, У.Ф.Суна та ін.) та визначили, що вимірювання – формалізація та шкалування об'єкту аналізу, тобто надання ознакам числових величин, що визначають той чи інший рівень конкретного соціокультурного явища. Вимірювання в нашому дослідженні визначається тим, що ми використовуємо елемент побудованої нами моделі як показник творчих здібностей та надаємо кожному з них числове значення. Оскільки показники – елементи моделі, маємо змогу стверджувати, що числова система ізоморфно відображає прояви творчих здібностей як емпіричну систему. Числове значення надається структурі показників, які характеризують компоненти творчих здібностей старших дошкільників.

Таблицю вимірювання можливо представити таким чином:

Шкала показника	1	2	3	4	5
Критерії, що визначають рівень творчих здібностей	Цінісні орієнтації, інформатив-ні знання	Інтенсивність залучення до творчих цінностей	Здатність і готовність до театралі-зованої діяльності	Усвідомлення свого "Я". Участь у театралі-зованій діяльності	Розвиток творчих моментів в пізнавальній діяльності

Таблиця 1

№	Критерії	Показники	Методи дослідження
1.	<p>Àí î ò³éí î - î î ðèààò³éí èé <i>Ð³ááí ù áí ñá³ò</i> <i>ñî ðèéí àí í ý:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - мистецтва театру; - результатів власної ТД; - результатів ТД інших. <p><i>²í óáðáñ:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - до театру; - до власної ТД <p>на уроках мистецького, не мистецького циклів та в гуртковій роботі.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ставлення до театру; - відчуття виразності слова, кольору, музики, пластики у творах мистецтва; - емоційність реагування; - здатність до співпереживання. - інтенсивність відвідування театрів, концертів поза Днз; - ініціативність; - участь у театральних формах діяльності (міра власної ініціативи); - прагнення присутності ТД у не мистецьких заходах. 	<ul style="list-style-type: none"> - аналіз розповідей; - бесіда; - малюнки; - бесіда – обговорення; - усні анкети; - аналіз поведінки; - фотографії. - усне анкетування; - кількісний аналіз; - бесіда; - спостереження.
2.	<p>Èí áí ³ðèáí èé <i>Ð³ááí ù çí áí ù,</i> <i>òýèèáí ù í ðí:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - мистецтво театру; - театральні засоби. <p><i>Ð³ááí ù î ò³ èè:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - творів мистецтва; - власної ТД; - ТД інших. 	<ul style="list-style-type: none"> - наявність елементарної обізнаності (знання назв конкретних творів); - сюжетів конкретних творів театрального мистецтва; - засобів сценічної творчості; - засобів власної ТД. - аналіз і висновки щодо переглянутих вистав; - наявність та не наявність (улюблені герої театральних вистав, улюблені актори); 	<ul style="list-style-type: none"> - усне анкетування; - спостереження; - діалоги; - обговорення; - бесіди. - міні-твори; - бесіди; - фотографії; - спостереження; - усні відгуки; - малюнки.

№	Критерії	Показники	Методи дослідження
		- критичність оцінки творів мистецтва; - обґрунтованість оцінки виконавської творчості.	
3.	<p>Α³υεῦῖτ ἰηῖ εἰε <i>D³āāī ū āī ēī ā³ī ū</i> <i>(òà</i> <i>āēēī ðēñòāī ū)</i> <i>çāñī āāī ē</i> <i>ñòāī ³-ī ū</i> <i>āēðāçī ū ñò³:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - ТД у мистецькій сфері; - ТД у не мистецькій сфері; - ТД в гуртках 	<ul style="list-style-type: none"> - асоціативна діяльність; - регулярність застосування елементів сценічної виразності; - самостійність виконання завдань; - усвідомлення свого "Я", самовідчуття, впевненість, невпевненість у виборі засобів; - результат конкретної діяльності (завершеність, образність, цілісність, виразність, передача відчуттів); - володіння культурою мовлення, відчуттям кольору, пластикою, музичним виконанням, ляльководінням; глибина включення дитини у запропоновані обставини, етюд тощо. 	<ul style="list-style-type: none"> - відповіді; - сценки-завдання; - етюди; - оцінка вихователя; - оцінка-відгук інших дітей; - спостереження.

Для виявлення рівнів формування творчих здібностей старших дошкільників у процесі театралізованої діяльності були визначені такі критерії:

Перший критерій – ціннісні орієнтації, інформативні знання.

Старші дошкільники, у зв'язку з їх психологічними особливостями, не можуть самостійно оцінити і проаналізувати художні твори.

Другий критерій – інтенсивність залучення дитини до творчих цінностей.

Вихователі мають добирати матеріал, який сприяє створенню ситуації, що виводить дитину на інтерпретаційний рівень: дитина не тільки описує те, що відображено в спектаклі, й намагається осмислити свої спостереження, емоційно оцінити їх, навіть, з позиції самого митця.

Третім критерієм діагностики ми визначили здатність і готовність до театралізованої діяльності (технічна та психологічна) до самостійних пошукових дій пізнавального плану, тобто до розв'язання проблемних ситуацій на відповідному інтелектуальному та культурному рівні індивідуально наявного творчого досвіду.

Четвертий критерій – усвідомлення свого “Я” з позиції творчості та безпосередня участь старших дошкільників у театралізованій діяльності.

На позиції творчості — знаходить нові можливості вираження свого світорозуміння, світогляду тощо, тобто опановує засобами відтворення індивідуальної картини світу.

П'ятим показником нашого дослідження ми визначили рівень сформованості комплексу творчих здібностей у навчально-пізнавальній діяльності дітей.

Нами визначено такі показники формування творчих здібностей :

- творче ставлення до світу творчих цінностей (погляди і переконання);
- розвиток творчого сприймання, спостережливості;
- формування творчих інтересів;
- вироблення творчих смаків;
- формування творчої оцінки;
- активізацію творчої асоціативної діяльності.

Формування творчих здібностей старших дошкільників у процесі театралізованої діяльності оптимізується за умов:

- врахування потенційних можливостей множинного інтелекту старших дошкільників на основі здійснення особистісно зорієнтованого підходу до формування комплексу творчих здібностей;

- розробки інноваційного змісту й методики формування комплексних творчих здібностей старших дошкільників у навчальній та позанавчальній театралізованій діяльності з елементами музики та ігродизайну;
- створення позитивного досвіду творчої діяльності, що здійснюється через оволодіння творчо-художніми знаннями; зміцнення творчого сприйняття побутових процесів, формування постійного, стабільного бажання жити і працювати за законами культури творчості в навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу та поза його межами;
- організації процесу формування творчих здібностей старших дошкільників на основі створення “єдиного простору” співтворчості педагогів та батьків.

Театралізована діяльність в дошкільних закладах відбувається шляхом:

- відвідування театральних вистав; розповіді про театр;
- інтегрованих занять театрального змісту (за особистою ініціативою вихователя);
- створення позитивного досвіду творчої діяльності, що здійснюється через оволодіння творчими-художніми знаннями; зміцнення творчого сприйняття побутових процесів, формування постійного, стабільного бажання жити і працювати за законами культури творчості в навчально-виховному процесі ДНЗ та поза його межами;

Інноваційний зміст та методика формування творчих здібностей дошкільників з елементами музики та ігродизайну врахування потенційних можливостей множинного інтелекту старших дошкільників на основі здійснення особистісно-зорієнтованого підходу до формування комплексу творчих здібностей;

організації процесу формування творчих здібностей старших дошкільників на основі створення “єдиного простору” співтворчості педагогів та батьків

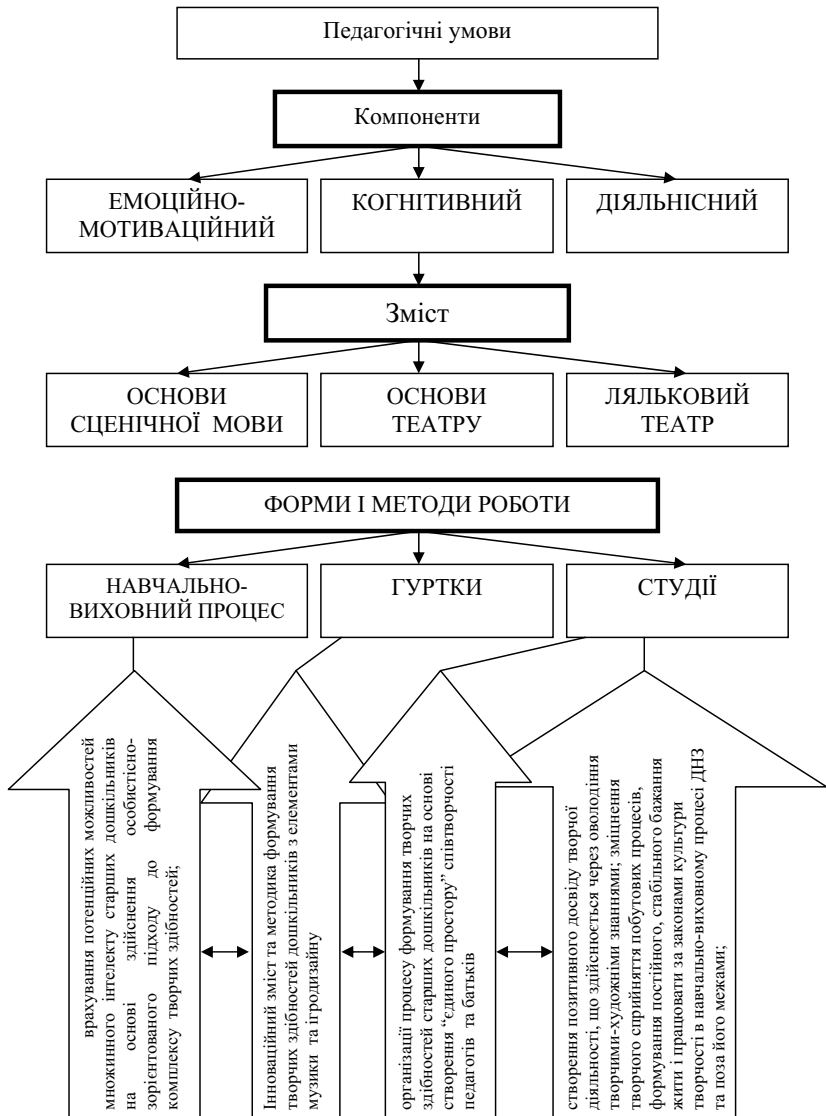


Рис 1. Модель формування творчих здібностей старших дошкільників у процесі театралізованої діяльності створення гуртків театралізованої діяльності.

Запропонована нами модель формування творчих здібностей старших дошкільників у процесі театралізованої діяльності становить комплекс взаємопов'язаних елементів педагогічного навчально-виховного процесу: педагогічні умови, зміст, форми організації театралізованої діяльності старших дошкільників на заняттях та в гуртках і студіях.

Була розроблена авторська програма гурткової театральної діяльності "Ляльковий театр", "Основи сценічної мови", "Основи театру", де розкривається методика формування творчих здібностей старших дошкільників у процесі театралізованої діяльності, реалізація якої була можлива лише за умови взаємодії дітей і дорослих – педагогів і батьків. Наше дослідження засвідчило доцільність використання поданих нижче форм роботи з дітьми, педагогами, батьками, громадськістю.

Таблиця 2

Форми роботи з педагогами, дітьми й їхніми батьками

З дітьми	З педагогами	З батьками і громадськістю
Заняття	Лекції	<u>Дерево родоводу</u> (ζοπόδο ³ - ί ί έ έ ί ύ, ό ί κάόί έ ί άά ί ό ί άέάί άί έ ό ί άέ ί ί άί άέόί άά ί ύ)
Ігрова діяльність (всі види)	Консультації	<u>Родинний лист</u> (ζοπόδο ³ - ζ άάόύέάί έ όά ί άάί άί όάί ύ ί ό ί άέάί άέόί άά ί ύ ά'όάέ, ό ί κάέόί έ ζό όάί ό-ί ζ άέόέάί ί ηό)
Театралізована діяльність (всі види)	Диспути	<u>День творчості</u> (ηί ³ έύί ά ί όζε-ί ί -όάί ό-ά ά'ύέύί ³ ηού ί άάάάί ά'ά, άάόύέά ³ ά'όάέ)
Конференції	Конференції	<u>Родинні вечори, родинні свята,</u>
Ділові інтелектуальні творчі ігри	Ділові інтелектуальні творчі ігри	<u>випуск родинних газет</u> (ζ ό-άηόβ άάόύέά, ά'όάέ, ί άάάάί ά'ά)
Моделювання ситуацій	Моделювання ситуацій	<u>Гурткова робота</u> (έ'όάόάόόόί ί -όάί άί 'έ άόόί έ, ί όζε-ί ί - όάάόόάέ'ζί άάί έέ, ζ όί όάί άόάό ³ ; "Άόάό'у ³ ί έάηόέέά")
Свята	Свята	
Конкурси	Конкурси	
Бесіди (індивідуальні, колективні)	Бесіди	
Спостереження	Спостереження	
Екскурсії	Екскурсії	
Читання художньої літератури	Читання	
\Творча самостійна художня діяльність	Творча самостійна художня діяльність	
	Виставки (тато, мама, я – творча сім'я)	
	Батьківські всеобучі	
	Вечори	
	запитань і відповідей	
	Дискусії	
	Родинні свята	

Продовження табл. 2

З дітьми	З педагогами	З батьками і громадськістю
Психологічні тренінги Психогімнастика Моделювання ситуацій Розв'язання логічних завдань за схемами, з домальюванням. Психологічні тренінги	Тестування Тести-опитувачі Психологічні тренінги Виставки-конкурси Тематичні, літературно-музичні вечори Інформаційні листи Педагогічні, інформаційні, тематичні ширми	<u>Центр розвитку дитини</u> (ϑ <i>āñòòè-í èì í àì ðyì í í ðí áí òè</i>) Консультаційні пункти Батьківські куточки Педагогічні, інформаційні, тематичні ширми. Виставки для батьків Інформаційні листи Скриньки довіри Дискусії Родинні свята Тестування Тести-опитувачі Батьківські всеобучі Вечори запитань і відповідей Лекції Консультації Моделювання ситуацій Виставки Дні відкритих дверей Тематичні вечори Літературно-музично-театральні свята і розваги

Ефективність формування творчих здібностей старших дошкільників залежить від створення умов та обов'язкових вимог до моделі формування творчих здібностей у процесі дитячої театралізованої діяльності.

Дослідження, проведене нами в експериментальних умовах, дає можливість зробити тільки попередні висновки, котрі будуть надалі коректуватися, уточнюватися, зможуть впливати на навчально-виховний процес в ДНЗ, а також сприяти підвищенню формування творчих здібностей старших дошкільників у процесі театралізованої діяльності.

Отже, формування творчих здібностей старших дошкільників засобами театралізованої діяльності за результатами наступних етапів експерименту можна впроваджувати у практику роботи ДНЗ.

Література:

1. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания /Б.Г. Ананьев. – М.: Просвещение, 1960. – 480 с.
2. Артемова Л.В. Театр і гра. Вдома у дитячому садку, в школі / Л.В.Артемова. - К.: Томірс, 2002. – 291 с.
3. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2-х кн.[наукове видання], КН.1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навч.-метод.видання. – К.: Либідь, 2003. – 278 с.
4. Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству / Д.Б.Богоявленская. - М.: Знание, 1981. – 96 с. – (Новое в жизни, науке, технике).
5. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психолог. очерк: кн. для учителя / Л.С. Выготский. – [3-е изд] – М.: Просвещение, 1991. – 99 с.
6. Кононко Е.Л. Чтобы личность состоялась / Е.Л. Кононко.- К.: Вища школа, 1991. – 223 с.
7. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры // Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: ВТ2 – М.: Педагогика, 1983.
8. Масол Л.М. Виховний потенціал мистецтва – джерело освітніх інновацій / Л.Масол// Мистецтво та освіта. – 2001. – №1. – с. 2-5
9. Моляко В.А. Психологические проблемы творческой одаренности / В.А. Моляко – К.: Знание, 1995. - 52 с.
10. Якобсон П.М. Почему надо воспитывать чувства детей / П.М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1964. – 96 с.

Essence of shaping of creative capabilities of the senior preschool children in the dramatized activity.

Key words: senior preschool child, creative abilities, dramatic activity.

Освещены сущность, формы и методы инновационного содержания формирования творческих способностей старших дошкольников в театрализованной деятельности.

Ключевые слова: старшие дошкольники, творческие способности, театрализованная деятельность.

УДК 316.612.159.923

З.П. Плохій, м. Київ

ЕКОЛОГІЧНЕ ЗНАННЯ ТА ДИНАМІКА ЙОГО ФОРМУВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті розкрито сутність понять “знання” та “екологічне знання”. Проаналізовано психолого-педагогічні особливості пізнавальних процесів дітей дошкільного віку та динаміка формування екологічних знань у різні вікові періоди дошкільного дитинства.

Ключові слова: знання, екологічне знання, екологічна свідомість, дошкільний вік.

Визначальною складовою екологічної культури є психологічна включеність особистості у світ природи, що зумовлюється наявністю у неї екологічних знань.

Перед тим, як перейти до з'ясування сутності екологічного знання необхідно сформулювати поняття “знання”, скориставшись наявним обширом матеріалу щодо цієї проблематики. У філософському енциклопедичному словнику поняття “знання” визначене як перевірений суспільною практикою результат пізнання дійсності, вірніше її відображення в мисленні людини [10, с. 192].

Важливим моментом, як зазначає С. Кримський, є те, що не кожен результат пізнання дійсно є знанням: “ситуація знання вимагає не тільки результатів пізнання, але й ще певної форми опанування цими результатами. Такою формою може бути лише усвідомлення результатів пізнання” [4, с. 33].

Отже, знання не є продуктом пасивного споглядання дійсності. Воно виникає, функціонує та вдосконалюється в процесі активної практичної діяльності людини. Усвідомлена інформація (знання) відкриває шлях для систематизації та подальшого перетворення цієї інформації в деяку функцію певної діяльності. Без орієнтації на дію знання можуть втратити свою цінність. Модуси “мати знання” та “знати” мають різне значення. Володіти знанням означає набуття та збереження наявних знань (інформації); знання ж функціональне, воно бере участь в процесі продуктивного мислення.

Філософські дослідження даної проблеми (М. Бургін, С. Кримський, А. Уйомов, І. Фролов, Б. Юдін та ін.) вказують

на наявність форм, видів, родів, типів знань. Відмінності видів знань визначаються насамперед формами їх соціальної організації. Авторі виокремлюють науково-теоретичне та ненаукове знання. Виникненню науково-теоретичного знання передують так зване неявне знання. Перші знання (як у філогенезі, так і у онтогенезі) фіксуються звичайним чуттєвим сприйняттям. Інформація, яка отримується через органи відчуттів, значно багатша за ту, що проходить через свідомість, і "людина знає більше, ніж може сказати". У контексті нашого дослідження це положення має значення, позаяк воно стосується виховання екологічної культури дітей, що входять до наймолодшої вікової категорії.

Близьким за змістом до неявного знання є передумовне знання. Інформація про такого роду знання не підлягає раціональній рефлексії, вона є наперед заданою. Трансляція цього знання відбувається за допомогою механізмів спадковості, які відтворюють соціально-культурні структури, що сформувалися в межах певної традиції. Наукове знання, на відміну від ненаукового (повсякденного), визначається як доказова форма пізнання.

В. Ф. Паламарчук в авторських дослідженнях вказує на існування декількох типів знань: емпіричних, теоретичних, оцінних, діагностично-прогностичних та квазіметричних. Найпростішим видом знань є факти, які є основою емпіричного мислення. Інформація про конкретні об'єкти і явища зберігається в пам'яті у вигляді уявлень. Без них не може бути і більш складних структурних одиниць знання. Найбільш істотні ознаки, властивості явищ навколишнього світу, зв'язки і відношення між ними входять до понять - основного засобу мислення людини. Засвоєння наукових знань передбачає, передусім, засвоєння певної системи понять. Від уявлень вони відрізняються абстрактністю відображення суті явищ. Поняття формуються в результаті мисленнєвої діяльності, за допомогою логічних методів обробки інформації: аналізу і синтезу, порівняння, узагальнення. Теорії охоплюють сукупність фактів і їх законів, що вносять систему в уявлення особистості, дозволяють підводити під загальне значні класи конкретних явищ, пояснюючи й осмислюючи їх. Оцінні знання характеризують норми ставлення до об'єктів, їх значення для певної сукупності або системи об'єктів. Цей вид знань важливий для формування системи цінностей особистості. Діагностично-

прогностичні знання допомагають діагностувати дійсність, своєчасно реагувати на зміни, передбачати хід майбутнього розвитку. Квазіметричні знання (конструктивно-прикладні) реалізують зв'язки теорії із технологією, забезпечують виконання їх функцій у життєдіяльності [6; 7].

Серед якостей знань слід виділити повноту, систематичність, усвідомленість. Повнота знань характеризується обсягом, кількістю певних одиниць. Повнота досягається не тільки повідомленням інформації, а й творчим застосуванням її, що спричиняє придбання нових знань. Проблему систематичності в педагогіці вперше охарактеризував Ян Амос Коменський у "Великій дидактиці". Він наголошував на тому, що наступні знання завжди мають ґрунтуватися на попередніх, а попередні змінюватися наступними. Використання систематичності обумовлено цілями навчання, науковою логікою і закономірностями розвитку мислення. Особистість тільки тоді опановує дійсними і діючими знаннями, коли в її мозку виникає чітка картина навколишнього світу як системи взаємозалежних понять. Мозок працює ефективніше, якщо одержує навантаження невеликими порціями, але систематично і регулярно.

Усвідомленість знань означає розуміння їх значущості, внутрішніх зв'язків, уміння аналізувати й порівнювати, доводити й узагальнювати, оцінювати й пояснювати. Першим проявом усвідомленості знань є промова. Іншим вираженням засобами промови є угруповання і систематизація знань при відповіді на питання, але в ізольованому вигляді. Третя форма прояву усвідомленості знань – самостійне їх застосування у творчій діяльності.

Отже, знання є результатом взаємодії фізичного (матеріального) та світу свідомості. Взаємодія цих двох світів реалізується в процесі пізнавальної активності (життєдіяльності індивіда) як реакція суб'єкта пізнання на довкілля, під час якої інформація, одержана суб'єктом із навколишнього світу та пропущена через його свідомість, набуває практичного навантаження, тобто, перетворюється на знання.

Визначення поняття "знання" дає загальне уявлення про зміст поняття "екологічне знання". Фахівці з проблеми екології (С. Варвянський, Ф. Канак, М. Кисельов, В. Крисаченко та ін.) аналізують поняття "екологічне знання". Так, С. Варвянський в авторському дослідженні дає власне визначення даного поняття:

“Екологічне знання є результатом пізнавальної діяльності людини (або просто життєдіяльності індивіда) як реакція суб’єкта пізнання на довкілля. Екологічне знання може розглядатися також як форма здатності цілеспрямованої взаємодії людини з навколишнім середовищем і в сукупності цих двох аспектів – як деяка модель поведінки у навколишньому світі. Екологічне знання утворюється складною системою різних структурованих сукупностей фактів, закономірностей, теоретичних побудов, відображень, що сприяють цілісному уявленню про навколишнє середовище та місце людини в природі. На найвищому рівні узагальнення екологічне знання слід розглядати як сукупність різних родів знання: повсякденно-практичного екологічного знання (досвіду) та наукового екологічного знання [1, с. 26].

Структуру екологічного знання складають взаємопов’язані наукові дисципліни та напрями дисциплін біологічного профілю, що вивчають проблеми взаємодії організмів із навколишнім середовищем, функціонування екосистем (аж до біосфери); синтезовані комплексні наукові напрями, метою яких є вирішення екологічних проблем. Психологічну включеність особистості у світ природи переважно забезпечує усвідомлення єдності людини і природи, яка базується на системі екологічних понять: про внутрішні взаємозв’язки в природі; про енергетичний обмін між техносферою та біосферою; про взаємозв’язки природних умов із розвитком суспільства.

За Е. Геккелем, до змісту екологічних знань належали знання про загальні закономірності зв’язків тварин як з їхнім неорганічним, так і органічним середовищем, їх дружні та ворожі стосунки з іншими тваринами і рослинами, з якими вони вступають у прямі чи опосередковані контакти, або, одним словом, всі ті заплутані взаємозв’язки, які Ч. Дарвін умовно назвав “боротьбою за існування”. Екологія як галузь наукового знання, за визначенням В. Крисаченко, є полісимфонічною та мультиспрямованою [5, с. 35]. Її зміст розширюється новими предметами пізнання. З формуванням нового гуманістичного типу екологічної культури зміст екологічних знань також зазнав змін. До змісту екологічного знання на разі включення досить складного уявлення про багатоманітність форм життя, яке є головною умовою життєдіяльності біосфери.

Вагоміше місце у змісті екологічного знання набувають знання з соціальної екології, які різнобічно висвітлюють

проблеми системи “людина – суспільство – природа”, допоможуть усвідомити своє місце в природі. У сферу предметного поля екології останнім часом правомірно залучена людина як об’єкт дослідження. Здоров’я людини є складним міжгалузевим науковим поняттям, що відбиває стан і характер взаємодії особистості з її внутрішнім і зовнішнім середовищем, тобто має тісний зв’язок з екологією. Вкласти у предмет екології дослідження людини не так просто, що пов’язано з багатоплановістю даного поняття. Людське буття пов’язане не лише з соціумом. Воно має глибинні зв’язки зі світом природи. Життєвий простір людини також включений у певну екосистему. Її діяльність спричинює антропогенне навантаження на природне довкілля, що має свої якісні та кількісні характеристики. Фізіологічні потреби організму людини зумовлюють певні межі й певні вимоги до середовища існування. Таким чином, людина, як об’єкт дослідження, постає як біологічний вид і як екологічний чинник. Вивчення взаємин людини з природою необхідне не лише для знання природних фактів, необхідних для життя людини, суспільства, а й з точки зору вивчення людського впливу на природу. Сучасна екологічна ситуація є яскравим свідченням того, що людина не може вийти з природи і жити лише в соціокультурному середовищі.

У теорії і практиці дошкільної педагогіки одне з провідних місць відводиться визначенню обсягу та змісту знань, які здатні засвоїти діти про різні сфери дійсності. Багаточисельні психолого-педагогічні дослідження наголошують на прагненні дітей дошкільного віку до одержання нової інформації. Зокрема Г. Доман – відомий вчений і педагог, засновник Пенсільванського Інституту розвитку потенціалу людини, понад 40 років досліджував проблему розумового розвитку дітей. Він та його учні довели, що діти раннього віку мають більші здібності до навчання, аніж ми про це уявляли. Немовля подібне до комп’ютера з порожньою базою даних. Діти люблять вчитися і роблять це дуже швидко. Після 8 років дитина засвоює інформацію повільніше і з більшою напругою [2, с. 43-83].

Щодо особливостей навчання дошкільнят Г. Доман наголошує на постійному *оновленні* інформації, яка буде задовольняти природну допитливість дитини, повторюваність матеріалу, що сприяє кращому його засвоєнню, неприпустимості примусового навчання, надання переваги

ігровим методом навчання. Дитина має одержувати задоволення від процесу навчання, відчувати, що навчання – це нагорода, а не нудна робота [2, с. 84-165].

За даними дослідження О. І. Іванової найбільшу кількість запитань дітей дошкільного віку стосується світу Природи. Вихователь здатен відповісти лише на 25-30% з них. На 50% запитань може відповісти лише кваліфікований фахівець. 20% дитячих запитань стосується проблем, на які ще не існує відповідей [3, с. 6].

Формування екологічної свідомості здійснюється на основі теорії розвитку понять. Однією з основних причин недостатньої ефективності екологічної освіти дошкільнят є *розходження між реальними пізнавальними можливостями дітей у сфері Природи та нашими традиційними уявленнями про ці можливості*. Аналіз програм, методичної літератури, педагогічного процесу ДНЗ свідчить про те, що екологічна освіта за своїм змістом не є такою, в ній продовжує переважати функція ознайомлення дітей з окремими об'єктами і явищами природи.

Усвідомлюючи важливість екологічних знань, ми проаналізували їх якість у дітей дошкільного віку за вказаними вище параметрами. Діагностуючі методики включали методи прямого діагностування (індивідуальні бесіди), опосередкованого діагностування (спостереження, вивчення результатів діяльності, вирішення проблемних ситуацій) та проєктивні методики (малюнки на запропоновану тему, створення моделей по типу “живих картинок”). Результати обстеження показали наступне.

Діти мають інформацію про об'єкти та явища природи, але обсяг її обмежений і не завжди достовірний, що не дає можливості орієнтуватися навіть у найближчому природному докільлі. Дошкільники не мають чітких уявлень про стани, властивості та якості об'єктів природи, процеси природних явищ, потреби живих організмів, середовищ їх існування та пристосувальні особливості. Поверховість знань з екології гальмує формування елементарних узагальнених природничо-наукових уявлень, не дає дитині можливості глибше спрямовувати свої пізнавальні інтереси. Про це свідчать і проаналізовані нами 1025 запитань дітей, переважна більшість яких не мала “пізнавального ядра”, а була спрямована на зовнішні прояви або несуттєві ознаки об'єктів і явищ природи.

Якісний аналіз одержаних даних засвідчив про те, що у педагогічному процесі дошкільного навчального закладу переважає ознайомлення з природою, яке, здебільшого, базується на вербальних методах передачі інформації. Природні взаємозв'язки у переважній більшості не мають наочної вираженості, осягнення їх сутності потребує мисленнєвої діяльності дитини та цілеспрямованого педагогічного керівництва.

Психолого-педагогічні дослідження (у тому числі й наші) дозволяють стверджувати здатність дітей оперувати поняттями, встановлювати загальні закономірності. Це можна пояснити особливою властивістю дитячої психіки сприймати ціле без поділу на частини, яке Л. С. Виготський називав синкретичністю мислення ще в 20–30-х роках минулого століття. Узагальнення та загальнобіологічні поняття діти дошкільного віку відчувають якимось внутрішнім механізмом. Ця здатність робить дошкільне дитинство сензитивним до формування основ екологічної свідомості.

Доцільно підкреслити, що жодна технологія не здатна успішно функціонувати без врахування об'єктивних закономірностей дозрівання мисленнєвих процесів людини, які не можна ані порушити, ані проігнорувати. Враховуючи фізіологічні та психологічні особливості дітей дошкільного віку, формування екологічних знань необхідно розпочинати з раннього дитинства і базувати на принципі концентризму, що означає неодноразове повернення до певного об'єкта або поняття, додаючи до них нові елементи знань. У процесі формування екологічних знань можна умовно виділити три рівні.

Перший рівень передбачає засвоєння дітьми окремих фактів про найпоширеніших представників всіх компонентів та явищ природи: назва, зовнішній вигляд, місце знаходження, властивості, стани, особливості поведінки тварин, значення для природи та людей. На першому рівні виділяється один об'єкт або явище з довкілля для ознайомлення з ним із задіянням усіх сенсорних систем: зору, нюху, тактильних відчуттів, смаку, слуху. Враховуючи те, що у молодших дошкільників домінує наочно-дійове та наочно-образне мислення у процесі пізнання мають переважати спостереження, обстеження об'єктів, які супроводжуються повідомленням дорослих, спільні практичні дії, закарбування у пам'яті дитини екологічно орієнтованої поведінки оточуючих людей. Основний обсяг матеріалу доцільно подавати у щоденній діяльності в процесі особистісного спілкування з дитиною, відповідаючи на

її запитання. Накопичення фактологічного базису слугуватиме основою для формування узагальнених уявлень та понять. На першому рівні ознайомлення з природою будується педагогічний процес з дітьми до 3-х років життя. Цей (ознайомлювальний) рівень не втрачає свого значення на всіх вікових періодах, але його питома вага зменшується та вдосконалюється за рахунок нових об'єктів та явищ, розширення відомостей про них.

Передумовою переходу на *другий рівень* формування екологічних знань є оволодіння дошкільнятами мовленням, розвиток наочно-образного та елементів логічного мислення. Дітей слід ознайомлювати з різними формами взаємодії між об'єктами та явищами, підводити до розуміння причинно-наслідкових зв'язків, формування узагальнених уявлень. Увагу дитини спрямовують на зв'язок об'єктів природи із середовищем існування, відмінність в умовах, потрібних для нормальної життєдіяльності, різноманітність середовищ існування живих істот. Сутність розвитку узагальнення понять полягає в тому, що їх не можна *повідомляти* дітям. Їх можна лише *формувати*. З цією метою дітей слід включати в активний пізнавальний процес, багаторазово з різних боків повертатися до певного поняття, вчити розмірковувати, широко використовувати спостереження, експериментування, нескладні проблемні ситуації та логічні задачі. Тематики занять мають бути переважно процеси або узагальнюючі поняття ("Як живляться рослини (тварини)?", "Подорож крапельки води", "Як до нас приходять осінь?" тощо).

Третій рівень базується на фактичних знаннях та елементарних природничо-наукових уявленнях. У старших дошкільнят слід формувати екологічні поняття про світ Природи, як велику складну систему та її цілісність: властивості та потреби живого організму; зв'язок живого організму із середовищем існування; багатоманітність та взаємозалежність між живими істотами у певній екосистемі; взаємозв'язки між людиною і природою, екологічні чинники. Саме цей рівень відповідає поняттям "екологічна освіта", позаяк лише формування у дітей елементарних екологічних понять дає можливість передбачати наслідки природних та соціальних екологічних чинників, зрозуміти необхідність екологічно доцільної поведінки у світі Природи. У пізнавальному процесі з дітьми старшого дошкільного віку мають переважати

експериментування, моделювання, вирішення логічних та екологічних задач, проблемних ситуацій у різних видах діяльності дітей [8; 9].

Література:

1. Варвянский С. М. Экологическая проблема : Философские и этико-гуманистические аспекты : дис. ... доктора филос. наук : 09.00.09 / Станислав Михайлович Варвянский. – Полтава, 1998. – 384 с.
2. Доман Г. Дошкольное обучение ребенка / Г. Доман, Дж. Доман ; пер. с англ. – М. : Аквариум, 1995. – 400 с.
3. Иванова А. И. Естественно-научные наблюдения и эксперименты в детском саду. Человек / А. И. Иванова. – М. : ТЦ Сфера, 2007. – 224 с. – (Программа развития).
4. Крисаченко В. С. Людина і біосфера / В. С. Крисаченко. – К. : Заповіт, 1998. – 688 с.
5. Крымский С. Б. Эпистемология культуры. Введение в обобщенную теорию познания / С. Б. Крымский, Б. А. Парахонский, В. М. Мейзерский. – К. : Наук. думка, 1993. – 216 с.
6. Паламарчук В. Ф. Взаємозв'язок навчання і розвитку учнів в аспекті реформи школи / В. Ф. Паламарчук. – К. : Знання України, 2002. – 46 с.
7. Плохій З. П. Виховання екологічної культури дошкільників. Метод. посібник / З. П. Плохій. – К. : Ред. журн. "Дошкільне виховання", 2002. – 173 с.
8. Плохій З. П. Сучасний зміст екологічного виховання / З. П. Плохій // Дошкільне виховання. – 2008. – № 3. – С. 3-6.

In the article were considered essence of "knowledge" and "ecological knowledge". There were analyzed psychological and pedagogical features of cognitive processes of the pre-school age children and dynamics of formation of ecological knowledge in the different age periods of pre-school children.

Key words: knowledge, ecological knowledge, ecological consciousness, pre-school age.

В статье раскрывается сущность понятий "знание" и "экологическое знание". Анализируются психолого-педагогические особенности познавательных процессов у детей дошкольного возраста и динамика формирования экологических знаний в разные возрастные периоды дошкольников.

Ключевые слова: знание, экологическое знание, экологическое сознание, дошкольный возраст.

УДК 373.29: 364 – 787. 522

О.І. Проскурняк, м. Харків

ВИВЧЕННЯ ДЕЗАДАПТОВАНOSTI ПЕРШОКЛАСНИКІВ: СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Аналізуються ключові поняття з теми, діагностичні методики оцінки шкільної дезадаптованості, визначаються її критерії й показники, обґрунтовуються соціально-педагогічні заходи щодо профілактики й корекції дезадаптованості першокласників, доводиться доцільність розробки спеціальної соціально-педагогічної програми з цієї проблеми.
Ключові слова: адаптація, соціальна адаптація, дезадаптація, діагностика дезадаптації, соціалізація.

Перший рік навчання в школі є важливим випробовуванням адаптаційних можливостей дитини. Змінюється її життєвий стереотип (нові режим, колектив, діяльність, характер взаємовідносин), що потребує від дитини нових форм поведінки. З певних причин часто процес адаптації гальмується і, як відомо, проходить певні стадії: орієнтувальну, лабільну та відносно стійке пристосування до нових умов життєдіяльності. У багатьох випадках процес адаптації порушується, що виявляється в різних проявах дезадаптованості учнів.

Проблему дезадаптації дітей розробляли С. Белічева [1], Т. Доцевич [2], Н. Лусканова [3], І. Коробейников [3], А. Прихожан [4] та інші дослідники, але бракує соціально-педагогічних програм з профілактики і корекції дезадаптації.

Метою статті є аналіз ключових понять з теми, діагностичних програм оцінки шкільної дезадаптованості, розробки соціально-педагогічних пропозицій щодо її профілактики.

Останнім часом збільшується кількість дітей зі складнощами пристосування до шкільного оточення. Через це частіше використовується поняття “шкільна дезадаптація” – це враховує тільки ті порушення та відхилення, які виникли в дитини в її шкільному житті. Серед причин шкільної дезадаптованості можна назвати такі: прогресування порушень у фізичному та психічному розвитку дитини, небажані

соціально-побутові умови, недостатня соціально-педагогічна діяльність [3, с. 155].

Деадаптовану поведінку характеризують відсутність твердої життєвої позиції, невміння будувати стосунки, контролювати власні дії та співвідносити їх з основними життєвими цінностями, некритичністю до себе, тривожністю [1; 2; 4].

Н. Лусканова й І. Коробейников під шкільною дезадаптацією розуміють сукупність ознак, які свідчать про невідповідність соціопсихологічного та психофізіологічного статусів дитини ситуаціям шкільного навчання, опанування яких укладається або стає неможливим [3].

Деадаптація – процес, пов'язаний з відвиканням від одних умов життя, та, відповідно, пристосуванням до інших [3]. Т. Доцевич під дезадаптацією розуміє сукупність ознак, які свідчать про незбіг людини й навколишнього середовища [2].

С. Белічева виокремлює патогенну, психосоціальну та соціальну дезадаптації. Патогенна дезадаптація пов'язана з відхиленнями в психічному розвитку та психоневрологічними захворюваннями, які ґрунтуються на функціонально-органічних ураженнях центральної нервової системи. Психосоціальна дезадаптація викликана віковим, статевим та індивідуально-психологічним розвитком дитини, які зумовлюють її певну нестандартність, атипівість поведінки, потребують індивідуального підходу. Соціальна дезадаптація виявляється в порушенні норм моралі та права, асоціальних формах поведінки та деформації системи внутрішньої регуляції, ціннісних орієнтацій, соціальних установок [1, с. 8].

За соціальної дезадаптації важливе місце відводиться як порушенню функціонального, так і змістового боків соціалізації. Залежно від ступеня деформації, С. Белічева підкреслює, що дезадаптація є самостійним феноменом, який формується в результаті невідповідності соціопсихологічного та психофізіологічного статусів дитини потребам нової соціальної ситуації – ситуації шкільного навчання [1, с. 113].

Деадаптовану поведінку характеризують відсутність твердої життєвої позиції, невміння будувати гармонійні взаємостосунки, контролювати власні вчинки, тривожність [1].

Щоб запобігти шкільній дезадаптації першокласників, необхідно на початку навчання виявити несприятливі фактори, які можуть спричинити адаптаційні порушення. Аналізуючи фактори, котрі можуть викликати адаптаційні порушення, слід передусім чітко визначити поняття адаптації, виховання, а також параметри розвитку, які в разі їх невідповідності з потребами шкільного навчання спричиняють шкільну дезадаптацію.

Під адаптацією (в даному разі “соціальною адаптацією”) розуміють інтегративний показник, який відображає можливість першокласника виконувати певні біосоціальні функції:

- адекватне сприйняття оточуючого середовища та власного організму;
- адекватна система стосунків та спілкування з оточуючими;
- здатність до праці, навчання;
- спроможність до самообслуговування;
- мінливість поведінки відповідно до рольових очікувань оточуючих.

Адаптація є складовою соціалізації. Від успіху адаптації залежить процес соціалізації. Ускладнення процесу адаптації, дезадаптація ведуть до порушення соціалізації. З точки зору загальноприйнятих визначень, соціалізація – це процес і результат засвоєння та активного відтворення індивідом соціального досвіду.

Одним з основних факторів, які впливають на адаптацію, є виховання – процес систематичного та цілеспрямованого впливу на фізичний і духовний розвиток особистості [4, с. 39].

У молодшому шкільному віці необхідно зважати на значимі психічні процеси та функції (увагу, моторику, координацію, пам'ять, мовлення, мислення); мотиваційну сферу (бажання навчитися, розуміння значущості навчання); самооцінку як інтегративну особистісну категорію, що характеризує поведінку (критичність, ставлення до успіхів та невдач); особистісні риси, які характеризують емоційну та комунікативну сфери (адекватне реагування на різні ситуації шкільного життя, вміння спілкуватися з оточуючими) [5, с. 9]. Урахування вищезазначених факторів у процесі соціально-педагогічного супроводу молодших школярів допоможе організувати превентивну роботу, спрямовану на профілактику шкільної дезадаптації.

Л. Уфімцева, Т. Толочко розробили діагностичну програму оцінки шкільної дезадаптації дитини із загальноосвітньої школи [5, с. 9]. Зважаючи на специфіку розвитку й адаптації першокласників, ґрунтуючись на розробках зазначених авторів, для діагностики можна використати програму, яка складається з двох етапів. I етап здійснюється протягом перших двох тижнів перебування учнів у школі. Запропоновані завдання допомагають виявити групу ризику щодо дезадаптованості. Діагностичний мінімум – три завдання.

Завдання 1. Домальовування відсутніх елементів узору. Мета: вивчення вмій дітей орієнтуватися на графічний зразок, копіювати його. Час не обмежується (приблизно 15 хвилин). Оцінка результатів: високий рівень – повне копіювання намальованих елементів; середній рівень – часткове копіювання зі зразком домальованих дитиною елементів узору; низький рівень – відсутність подібності домальованих дитиною елементів візерунку.

Завдання 2. Розмальовування одним кольором однакових фігур. Мета: вивчити рівень сформованості операцій узагальнення й класифікації наочних об'єктів. Час не обмежується, у середньому 20 хвилин. Оцінка результатів: високий рівень – завдання виконане правильно; середній рівень – є 2-3 помилки; низький – багато помилок (4 і більше).

Завдання 3. Виконання мовленнєвих інструкцій дорослого під час здійснення практичних завдань. Мета: вивчення умій дітей орієнтуватися на мовленнєву інструкцію дорослого під час виконання практичних завдань. Оцінка результатів: високий рівень – більшість інструкцій виконані без помилок; середній рівень – виконані без помилок лише 1-2 інструкції; низький рівень – не виконано правильно жодної інструкції.

З дітьми, які виявили низькі результати виконання запропонованих завдань, слід провести II етап діагностичного обстеження – поглиблену діагностику сформованості шкільно-важливих функцій, серед яких є такі:

- перцептивна (вміння аналізувати та порівнювати наочну інформацію, узагальнювати на наочному рівні);
- мнемічна (здатність до запам'ятовування інформації);
- мовленнєва (вміння оперувати мовленнєвими знаками – реченнями);

- психомоторна (здатність до рухової координації);
- регулятивна (здатність до цілеспрямованої діяльності та самоконтролю).

Для виявлення рівня психомоторного розвитку здійснюють графічну спробу (дитині пропонується скопіювати візерунок, який складається з різних ланок). Оцінка результатів: успішний рівень – повна подібність зі зразком; достатній рівень – часткова подібність; недостатній рівень – зображення має малу подібність зі зразком. Також пропонується спроба, яка допомагає виявити розвиненість моторики руки: дитині дається завдання – протягти поворозку в отвір певного розміру. Оцінка: успішний рівень – час виконання – 1 хвилина, достатній – в межах 1,5 хвилин, недостатній – більше 2 хвилин.

Для оцінки рівня перцептивного розвитку пропонується два завдання.

1. Складання цілої картинки з частин. Оцінка результатів: успішний рівень – дитина виконала завдання протягом однієї хвилини, достатній рівень – дві хвилини, недостатній – більше двох хвилин. Завдання 2. Наочні аналоги. Дитині пропонується розкласти картки так, як у запропонованому зразку. Оцінка результатів: успішний рівень – дитина самостійно виконала завдання; середній рівень – дитині надали мовленнєву допомогу; недостатній рівень – дитині надавали навчальну допомогу.

Для оцінки мнемічної функції. Завдання 1 – запам'ятовування мовленнєвого матеріалу (методика “10 слів”); 2. Логічна пам'ять (до кожного зачитаного слова дитина повинна підібрати смислово картинку, пояснити кожний свій вибір).

Оцінка результатів: дитина самостійно підбрала до кожного слова картинку, адекватно пояснила свій вибір – успішний рівень; достатній рівень – дитині надано допомогу – певні питання, після чого вона виконала завдання; недостатній рівень – дитині надано навчальну допомогу.

Для оцінки рівня сформованості мовленнєвої функції застосовуються завдання на вивчення імпресивного аспекту мовлення та фонетичний аналіз [5, с. 12].

Для виявлення сформованості регулятивної функції дитині пропонується моделююча навчальна діяльність: на

розкресленому аркуші протягом 7 хвилин слід зобразити певні знаки, виконуючи такі правила:

- 1) вимальовувати знаки в певній запропонованій послідовності;
- 2) не виходити за обмежувальну лінію;
- 3) писати через один рядок.

Оцінка результатів: успішний рівень – дитина розуміє та виконує всі правила; достатній рівень – дитина розуміє правила, але під час виконання частково їх забуває, не виконує; недостатній рівень – дитина не виконує правила. Зауважимо, що ґрунтуючись на аналізі всіх функцій, можна дійти висновку, наскільки дитині загрожує дезадаптація. Високі показники діагностики – дитина виконує запропоновані завдання на належному рівні – низька ймовірність виникнення дезадаптації; середні показники діагностики – недостатній рівень сформованості однієї-двох функцій – середня ймовірність розвитку дезадаптації; низькі показники діагностики – дитина виявила низький рівень сформованості всіх функцій – висока ймовірність виникнення проявів дезадаптації. Ця методика є інформативною для вивчення дезадаптації, пов'язаною зі складностями в навчанні, недостатньою підготовкою до школи, але не враховує інші фактори, які можуть викликати дезадаптацію.

А. Прихожан виокремлює та вивчає один з найважливіших критеріїв дезадаптації – тривожність. Дитина оцінює ситуації, які можуть викликати тривожність, страх:

- ситуації, пов'язані з процесом навчання, спілкуванням з учителем упродовж навчальної діяльності (вивчається навчальна тривожність);
- ситуації, що аналізують уявлення про себе (самооціночна тривожність);
- ситуації спілкування (вивчається міжособистісна тривожність) [4].

Таким чином, на підставі теоретичного аналізу з досліджуваної проблеми можна зробити висновок, що порушення соціальної адаптації першокласників виявляються в таких проявах дезадаптації:

- швидка втомлюваність, зниження працездатності на кінець дня, тижня;

- підвищена тривожність, плаксивість;
- неадекватна поведінка;
- невміння будувати стосунки з дітьми та дорослими;
- незадоволення навчанням.

Шкільна дезадаптація виявляється у таких формах:

- непристосованість до предметного боку діяльності;
- нездатність керувати власною поведінкою;
- порушення міжособистісних стосунків з однолітками;
- нездатність прийняти теми шкільного життя;
- шкільний невроз, або “фобія школи”.

Аналіз проблеми соціальної адаптації першокласників дає можливість виділити також найважливіші чинники, що впливають на її успішність:

- рівень готовності дитини до школи (фізичної, соціальної, психологічної);
- стан здоров’я;
- психологічні особливості (слабкий тип нервової системи, підвищена сенситивність, надмірна збудженість);
- особливості розвитку (несформованість емоційно-вольової сфери, слабка саморегуляція поведінки);
- виховання в сім’ї (егоцентричний тип виховання, несприйняття дитини, гіперсоціальне виховання, тривожно-підозріле тощо);
- стиль спілкування вчителя з учнями (авторитарний, демократичний, ліберальний, скандальний, непослідовний тощо).

Для запобігання у першокласників проявам дезадаптації або її корекції необхідна співпраця всіх працівників навчально-виховного закладу (учителів, психолога, соціального педагога), а також батьків.

Отже, зауважимо: необхідно вивчати схильність до дезадаптованості якомога раніше, починаючи з дошкільного віку, в закладах дошкільної освіти. Своєчасне вивчення дезадаптації сприяє її профілактиці та корекції на початкових стадіях розвитку. Підкреслимо, що профілактиці та корекції дезадаптованості сприятимуть не лише своєчасна діагностика, але й зусилля батьків і педагогічного колективу школи, соціально-педагогічний супровід.

Соціально-педагогічна програма з профілактики дезадаптації повинна передбачати комплекс занять, спрямованих на гармонізацію міжособистісних стосунків, прийняття ситуацій шкільного життя, формування почуття належності до групи, розвиток мотивації до навчання в школі, подолання тривожності, конфліктності, емоційне розкутість, сприяння позитивному настрою учнів.

Як пропозиції щодо профілактики дезадаптації першокласників доцільно розробити спеціальну програму, яка передбачатиме:

- 1) конструктивну взаємодію соціального педагога, психолога, учителів між собою та з батьками;
- 2) індивідуальний підхід до кожної дитини;
- 3) розробку спеціальних програм розвитку та корекції для кожної дитини;
- 4) здійснення комплексних заходів, які сприятимуть оптимізації процесу соціальної адаптації дітей (як індивідуальних, так і колективних: робота з усім класом, проведення тематичних вечорів, свят, ознайомлення дітей з традиціями школи, участь малюків у загальношкільних урочистостях тощо);
- 5) регулярне вивчення й контроль проявів дезадаптованості з метою оцінки ефективності дій у всіх напрямках.

Таким чином, перспективою подальшого дослідження з теми є розробка і застосування соціально-педагогічної програми профілактики та корекції дезадаптованості першокласників, яка ґрунтуватиметься на запропонованих пропозиціях.

Література:

1. Беличева С.А. Основы превентивной психологии / С.А. Беличева. – М.: Редакционно-издательский центр “Социальное здоровье”, 1993. – 199 с.
2. Доцевич Т.И. Коррекция нарушенной коммуникативной деятельности у дезадаптированных младших школьников / Т.И. Доцевич. – автореф. дис. канд. пед. наук. : спец. 19.00.07 “Возрастная психология”. – Х., 1994. – 20 с.
3. Лусканова Н.Г. Основные проявления и факторы школьной дезадаптации / Н.Г. Лусканова, И.О. Коробейников // Психология детей с нарушениями и отклонениями в развитии. – СПб: Питер, 2001. – С. 153–167.

4. Прихожан А.М. Шкала тревожности / А.М. Прихожан // Максимова Н.Ю, Малютина Е.Л. Курс лекций по детской психологии для студентов ВУЗов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – С. 522–526.
5. Уфимцева Л.П. Диагностические программы для оценки риска школьной дезадаптации учащихся первых классов / Л.П. Уфимцева, Т.В. Толочко // Коррекционная педагогика. – № 2 (20), 2007. – С. 9–16.

In this article the main concepts of the theme and diagnostic methods of valuation of school disadaptation are analyzed, its criteria and indices are determined, the social-pedagogical arrangements on the preventive inspection and correction of the disadaptation of junior pupils are grounded, the expediency of working out the special social-pedagogical program on this problem is proved.

Key words: adaptation, social adaptation, disadaptation, diagnostically of disadaptation, socialization.

Анализируются ключевые понятия темы, диагностические методики оценки школьной дезадаптированности, определяются ее критерии и показатели, обосновываются социально-педагогические мероприятия по профилактике и коррекции дезадаптированности первоклассников, доказывається целесообразность разработки специальной социально-педагогической программы по этой проблеме.

Ключевые слова: адаптация, социальная адаптация, дезадаптация, диагностика дезадаптации, социализация.

УДК 37.013.32

Т.Ф. Алексеєнко, м. Київ

ЦІННОСТІ МАЛОЇ ГРУПИ ШКОЛЯРІВ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Спільна діяльність і групування школярів розглядаються у контексті мотивів-потреб і ціннісних ставлень.

Ключові слова: соціальні цінності, базові цінності малої групи, мала група школярів.

Зміна соціальної ситуації розвитку особистості, набуття статусу учня, та, по мірі дорослішання, зменшення фізичної залежності від батьків і скорочення часу, протягом якого дитина-школяр перебуває безпосередньо у сімейному оточенні, сприяє зростанню для неї ваги контактів з ровесниками, розширенню кіл її соціальної взаємодії.

В умовах класного колективу чи колективу іншої шкільної групи кожен учень виступає, водночас, і як активний учасник подій, і як спостерігач, і як безпристрасний опонент, що моделює його включення у реальне багатоаспектне соціальне життя та побуджує до його осмислення, сприяє збагаченню соціального досвіду, обміну знаннями, соціальними ролями, засвоєнню різних моделей соціальної взаємодії.

Найбільш тісні контакти відбуваються у малих групах школярів, що утворюються з невеликої кількості (від 3 до 40) учнів (ровесників або різного віку), які об'єднуються на основі спільних мотивів-потреб, інтересів, прагнуть до самоорганізації з метою спрямування своїх об'єднаних зусиль на досягнення спільних цілей, дотримуються певних норм групової поведінки, що відповідає їх уявленням про добро і зло та про необхідне і заборонене. Прикладами малих груп школярів є окремі класи учнів і мікро колективи, які утворюються всередині класу.

Актуальність дослідження малих груп школярів пояснюється їх великою кількістю і розмаїтістю, орієнтацію на різні цінності та інтереси і недостатнім їх вивченням. Дана проблема актуалізується також завданнями і положеннями, визначеними у Законах України "Про охорону дитинства", "Про сприяння соціальному розвитку дітей і молоді", "Про соціальну роботу з дітьми та молоддю".

У визначеній нами проблемі є дві смислоутворювальних основи – соціальні цінності і мала група школярів. Отже, її розкриття потребує, насамперед, чіткого уявлення щодо сутності і змісту цих категорій. Спробуємо розв'язати таке завдання в межах нашої статті. Необхідність такого аналізу викликана також потребою вироблення методології їх дослідження з позиції соціальної педагогіки, оскільки дотепер цим феноменам здебільшого основна увага приділялась у філософії, психології, соціальній психології і соціології.

Однак, у науковій літературі існують певні напрацювання у контексті характеристики соціальних цінностей і малих груп, які, на наш погляд, можуть слугувати теоретичними основами для соціально-педагогічного дослідження. Зокрема, щодо: сутності і змісту соціальних цінностей (В. Лавриненко, В. Крисько, С. Осипов); впливу соціальних установок на соціальну поведінку (Р. Берон, Д. Бирн, Б. Джонсон); типології шкільних малих груп (П.Ф.Лесгафт); характерних чинників, методів діагностики і методик формування класних колективів як психічних індивідуальностей і психологічного мікроклімату малої групи (Ю. Гільбух, О. Киричук) та комплексу параметрів розвитку малої групи і критеріїв сформованості колективу (Л. Уманський, А. Лутошкін, А. Петровський); багатоманітності взаємин у дитячому колективі (Я. Коломинський); ідентифікації у межах соціального групотворення і процесі спілкування (О. Швачко); виховного потенціалу колективу групи (концепція виховання в колективі та через колектив і принцип паралельної дії), проблеми збігу офіційних цінностей з особистими переконаваннями (А. Макаренко) і стратометричної концепції колективу (А. Петровський); вимірювання групових параметрів лінійного характеру (Дж.К Хемпфілл і У. Весті); характеристики будь-якої малої групи на основі логіко-теоретичної й аналітико-факторної методології (Р. Кеттел); формальних і неформальних лідерів (А. Біне, Л. Термен, Н. Березовін, Я. Коломинський) і їх типів (В. Дерінг). Вважаємо, що вони можуть слугувати теоретичними основами для здійснення соціально-педагогічного дослідження базових соціальних цінностей малих груп школярів.

Складність дослідження малих груп пов'язана з їх маргінальністю. Ця обставина актуалізує стратегічну важливість

дослідження малих груп у контекстах їх цінності та її ціннісно-орієнтаційної діяльності, а також функціонування в межах більш широкої системи - найближчого оточення, соціального середовища, і, зокрема, щодо особливостей та перспектив їх взаємодії. На методологічному рівні важливе розуміння того, що мала група школярів не може розглядатися як ізольована система. Практично всі процеси, які відбуваються всередині неї детерміновані більш широкою системою суспільних відносин, зокрема тих, що відбуваються у класі та шкільному середовищі.

Малі групи школярів можна вважати соціально-педагогічним феноменом. Їх утворюють як учні, що мають спільні пізнавальні та творчі інтереси, так і ті, хто вже отримав у класі чи школі репутацію знехтуваних, шибеників, хуліганів. Взагалі малі групи школярів часто не передбачувані у своїй зовнішній і внутрішньогруповій поведінці. В них панують специфічні групові норми, за порушення яких накладаються санкції різної міри жорстокості – від ігнорування, бойкоту до фізичного покарання. Рівень групової свідомості в них може виявлятися у викривленому відображенні мотивів та інтересів як всієї групи, так і окремих її членів, і скеровувати школярів на непередбачувані вчинки.

Рольові очікування і система контролю за членами групи підтримують визначені певні зразки поведінки (групові норми), впорядковують і регулюють міжособистісні стосунки, виконують функцію соціального контролю групи за діяльністю своїх членів. Специфічною є і групова комунікація. Досить часто ці характеристики малих груп потребують педагогічної корекції на засадах духовності та спрямування цих учнівських об'єднань на суспільно ціннісні орієнтації. Така постановка питання є досить складною соціально-педагогічною проблемою. Адже приналежність до певної малої групи завжди є свідченням референтності – відношенням значимої вибірковості суб'єкта у визначенні своїх орієнтацій (переконань, позицій, оцінок). Мала група школярів для її членів завжди це реальна референтна, еталонна група, з якою вони себе ідентифікують, на її норми, соціальні установки, цінності і оцінки орієнтуються у своїй поведінці і самооцінці. Тому референтність певною мірою виступає і фактором персоналізації. Школярів у малих

(референтних) групах приваблює можливість спілкування з однодумцями, зі значимими ровесниками, а також атракція, метаіндивідна презентація, отримання фізичного та психологічного захисту з метою усунення чи мінімізації загроз, негативних, травмуючих переживань, пов'язаних із внутрішніми чи зовнішніми конфліктами, станами тривоги і дискомфорту. Потреба у психологічному захисті актуалізується необхідністю збереження стабільності самооцінки особистості, її образу у Я і картини світу.

Однак, в основу розвитку спільної діяльності і групування школярів не завжди покладаються ціннісні ставлення, ідеї суспільно схвалюваної поведінки і прагнення до позитивних емоцій. У реаліях життя досить часто таке групування є одним із шляхів самоствердження і самореалізації тих школярів, особливо підліткового віку, які: з різних причин мають непорозуміння з батьками, знехтуванні авторитетними дорослими чи ровесниками, а тому прагнуть у будь-який спосіб довести свою значимість; не отримали у сімейному вихованні позитивного досвіду і прикладів щодо самоствердження (особливо в асоціальних сім'ях), достатнього морально-етичного виховання і не мають чітких ціннісних орієнтацій. Як наслідок – такі школярі групуються у малі групи на основі певної актуальної і спільної для них проблеми здебільшого з єдиною метою: довести всім, що вони заслуговують на увагу і повагу, і в різні способи своєї солідарної діяльності, навіть кримінальної, доводять це. Об'єднуючись у групи, діти-підлітки часто несуть загрозу для одиноких, запізнілих перехожих, немічних – тут спрацьовує не тільки набутий ними негативний соціальний досвід, а й відчуття сили натовпу, безкарність і байдужість до агресивної поведінки підлітків сторонніх дорослих. Жорстокість діти виявляють і по відношенню до молодших або слабкіших школярів, найближчих рідних, знайомих і незнайомих. Її мотивами можуть бути потреба в грошах, бажання продемонструвати свою силу, позбавитися опіки. Подібне може відбуватися і без усвідомлених мотивів, під впливом алкогольного чи наркотичного сп'яніння, що нині є результатом проведення беззмістовного дозвілля школярів.

Для малих груп школярів характерною є нестабільність – як правило, вони динамічні (швидко утворюються, розпадаються,

функціонують нетривалий час), з високою мірою конфліктності. Мала референтна група виконує, в основному, дві функції – нормативну і порівняльну. Нормативна виявляється у мотиваційному впливі, реалізується шляхом дотримання єдиних групових норм і правил, встановлення і здійснення соціального контролю за їх виконанням та застосуванням санкцій за їх порушення (у школярів поширені бойкоти і фізичні покарання). Порівняльна – у перцептивних процесах, які відображають факт соціальної обумовленості сприйняття, залежності від минулого досвіду членів малої групи, їхніх цілей, намірів, значимості тих чи інших ситуацій. Певною мірою вона проявляється у тому, що мала група виступає еталоном, орієнтуючись на який, є можливість оцінити себе й інших.

Ступінь включеності школярів у соціальну спільноту, насамперед учнівську, пов'язана з їх адекватністю щодо самосприйняття в системі відносин з ровесниками. Цьому сприяють вікові психофізіологічні властивості, які слугують основою здатності до активної участі у колективних справах чи справах на користь інших, та якість виконання соціальних ролей – ровесника, однокласника, друга тощо. Обмеженість соціального досвіду щодо можливостей успішної соціальної взаємодії долається школярами шляхом розширення контактів і кіл соціальної взаємодії, набутої поінформованості, розвитку необхідних навичок та умінь. Завдяки цьому не тільки розширюються можливості щодо успішної інтеграції в різні групи, а й відбувається формування їх соціальної компетентності.

Однак, у шкільному колективі, колективі ровесників, досить яскраво проявляється конфлікт інтересів, бажань і рівнів досягнень. Вони спричиняють розшарування колективу на невеличкі групи, які, по відношенню, скажімо до більших малих груп (наприклад, класів, які певною мірою є формальними малими групами) виступають як мікро групи. Ці мікро групи можуть бути різними за величиною – від 2-3-х і більше учнів, різними за інтересами, різної міри згуртованості і з різними ціннісними орієнтаціями. Однак, мікроклімат класу, в першу чергу залежить саме від таких малих груп і тих неформальних лідерів, навколо яких вони гуртуються.

У малих групах поведінка її членів і цілої групи є відображенням міжособистісних взаємин. Узагальненим

показником згуртованості виступають структура та емоційність, через які розкриваються характер влади, особливості домінування і підкорення та симпатії/антипатії членів групи одне до одного. Як правило, саме в малих групах школярів поширені вживання ненормативної лексики, жаргону, зухвалість манер, епатажність поведінки. Власна особистісна визначеність, прагнення бути неповторною особистістю не завжди можуть протистояти ціннісним орієнтаціям групи, що супроводжується відмовою від віри в істини здорового глузду, культури міжособистісної взаємодії, комформності у сприйнятті інформації тощо.

У шкільному віці стають актуальними такі якості, як товариськість, взаєморозуміння, вміння володіти собою, відвертість, сміливість, повага тощо, саме в малих групах школярі знаходять собі друзів з цими якостями. Окрім того, у малих групах школярі шукають і знаходять те, чого їм не вистачає у більш широкому спілкуванні чи у контактах з іншими людьми, а саме: довіри, інтимності спілкування, толерантного ставлення до їхніх вад і незаперечного визнання здібностей, їхньої самості. Тому у пошуку референтних для себе малих груп школярі виявляють певну вибірковість, яка є компонентом ціннісного ставлення, що розгортається на етапах пошуку, оцінювання, вибору і проєкції.

Шкільний клас – формальна мала група, її класичний приклад, основна структурна одиниця школи, отже, не знаходиться у соціальному вакуумі (це первинна група, а вся сукупність учнів даної школи є вторинною (великою) групою). У кожному класі є ще кілька малих груп, які структурно входять до формальної групи, але мають ще й статус неформальної.

До основних характеристик малих груп школярів відносяться контактність спілкування і його динамічність та спільність приміщення перебування дітей. Контактність спілкування породжує ряд соціальних феноменів, а саме: ціннісно-орієнтаційну єдність; еталонність; згуртованість; структурованість; можливе перетворення дифузної спершу групи в тісно інтегрований колектив.

Згідно з стратометричною концепцією колективу, яку запропонував А. Петровський [7], процеси колективотворення мають ієрархізовану (стратометричну) структуру. Її ядром виступає спільна діяльність, зумовлена соціально-значущими цілями. Перший рівень (страту) – становлять ставлення членів

колективу до змісту й цінностей колективної діяльності (це забезпечує згуртованість і ціннісно-орієнтаційну діяльність та єдність). Другий – міжособистісні взаємини, які опосередковуються спільною діяльністю. Третій – міжособистісні взаємини, що опосередковуються ціннісними орієнтаціями, не пов'язаними зі спільною діяльністю.

Найбільш тісно пов'язані з соціально-психологічним кліматом у малій групі і моделями групової та індивідуальної поведінки такі базові цінності членів малих груп, як: довіра, авторитет, визнання, толерантність, солідарність – на них ґрунтуються емоційні взаємини, внутрішня стратифікація, способи спілкування і особливості взаємодії, групова динаміка, рівень ідентифікації, а також завдяки ним, у першу чергу, регулюються групові норми, правила і ролі, виконання яких є очікуваними групою. У найбільш загальному визначенні ці базові цінності малої групи розкриваються наступним чином:

- довіра - відкриті, позитивні відносини між членами групи, які ґрунтуються на переконанні про порядність та добросовісність інших;
- авторитет - компонент влади, міра визнання групою компетентності конкретної особистості, її сильних особистісних якостей. Для малої групи – це консолідуючий фактор, який забезпечує стабільність її існування. Найбільш яскраво виявляється на рівні статусу і впливу лідера формальної чи неформальної групи;
- толерантність - здатність стати на позицію іншого, прийняти іншу точку зору, безконфліктно розв'язувати актуальні проблеми міжособистісних взаємин, пристосуватися до групових норм;
- визнання – здатність окремого члена групи надавати рішенням самої групи чи розпорядженням її лідера високого рівня значущості, який, з тою чи іншою мірою категоричності, необхідно реалізовувати у відповідних діях. Рух малої групи до рівня колективу визначається правом та рівнем можливості кожного учасника малої групи на визнання його гідності, потреб та потенцій;
- солідарність - групова взаємодія на основі спільності інтересів; міра розуміння та готовності до діяльності в інтересах групи; базова моральна та регулятивна

установка, яка, в певному розумінні, може інколи виявлятися як кругова порука, постулювання норм поведінки, обов'язкової для всіх; емоційна підтримка; спосіб реалізації міжгрупової взаємодії, яка забезпечує потенційну можливість узгодження їхніх різних інтересів.

Розвиток малої групи можна відслідковувати за комплексом параметрів, які запропонував Л. Уманський.[8]. Структурно вони складають три загальних блоки, а саме: суспільний, особистісний, якісний. Між цими блоками є численні функціональні зв'язки та взаємозалежності. В їх змісті відображаються базові соціальні цінності малої групи, а тому, на наш погляд, кожний із цих блоків потребує дослідження ступеню його вияву у сучасних школярів та цілісного соціально-педагогічного аналізу з метою вчасного упередження негативних наслідків у поведінці. Таку можливість має шкільний соціальний педагог. Однак, у ході відповідної діагностичної і превентивної роботи йому завжди варто дотримуватись принципової позиції щодо необхідності дотримання етичних норм: він не повинен грубо втручатися у сферу групового життя, моралізувати, нав'язувати свої еталони – це може викликати протидію з боку групи чи її окремих членів і сформуванню недовіри до педагога і його професійних здібностей. Результатом проведення такої науково-дослідної роботи може стати забезпечення соціальних педагогів діагностичними методиками та педагогічно-доцільним змістом і методами організації групової діяльності на принципах проживання ціннісних ставлень, діалогової взаємодії, підтримки суспільно-схвалюваної поведінки і позитивних емоційних взаємин у ситуаціях вибору, усвідомлення соціальних цінностей і ролей на основі вироблених соціальних позицій.

Література:

1. Гільбух Ю.З. Шкільний клас: як пізнавати й виховувати його душу. / Ю.З. Гільбух, О.В. Киричук – К. : НПЦ Перспектива, 1996. – 208 с.
2. Головатый Н.Ф. Социология молодежи. / Н.Ф. Головатый - К.: МАУП, 1999. – 224 с.
3. Головаха Є.І. Структура групової діяльності: соціально-психологічний аналіз. / Є.І. Головаха – К.: Наукова думка, 1982. – 139 с.

4. Журавлев А.Л. Социальная психология личности и малых групп: некоторые итоги исследования // Психологический журнал. – 1993. - № 1. – С. 24-35.
4. Коломинский Я.С. Психология взаимоотношений в малых группах. / Я.С. Коломинский – Минск: БГУ, 1976. – 350 с.
5. Огаренко В.М. Соціологія малих груп. / В.М. Огаренко, Ж.Д. Малахова – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 292 с.
6. Петровский А.В. Психологическая теория коллектива. / А.В. Петровский – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 136 с.
7. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. / Л.И. Уманский – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 83 с.

Joint activity and grouping pupils analyzed in a concept of motivation-needs and valuation relations.

Key words: *social values, basic values of small group, small pupils group.*

Совместная деятельность и группирование школьников рассматриваются в контексте мотивов-потребностей и ценностных отношений.

Ключевые слова: *социальные ценности, базовые ценности малой группы, малая группа школьников.*

УДК 371.311-053.66

Н.В. Сергєєва, м. Київ

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПОТРЕБИ ВКЛЮЧЕННЯ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ У МАЛІ ГРУПИ ШКОЛЯРІВ

Розкрито поняття “мала група”, основні характеристики малих груп, особливості потреби включення молодших підлітків у малі групи школярів.

Ключові слова: криза підліткового віку, соціальна група, мала група.

Важливу роль у процесі розвитку особистості відіграє період підліткового віку. Саме цей період є сензитивним для розвитку певних соціальних властивостей. Життєдіяльність підлітка у сучасних умовах пов'язана з впливом на неї чинників різного походження. Серед основних важливих для підлітків чинників впливу важливе місце займають групи ровесників. Підлітковий вік – це складний та активний період становлення особистості, коли визначаються її основні соціальні установки, певні ставлення до себе, до людей, до суспільства, набувають більшої чіткості риси характеру і основні форми міжособистісної поведінки. По мірі дорослішання дитини розширюється коло її соціальних зв'язків, розвиваються комунікативні навички і особистісні якості, загострюється потреба у самостійності, незалежності від дорослих, необхідність здійснювати власний життєвий вибір в тих чи інших життєвих ситуаціях. Таке прагнення до незалежності і недостатня готовність до вмілого її використання досить часто спричинює у підлітків внутрішній і зовнішній конфлікти: для внутрішнього характерне нерозуміння дитиною самої себе, своїх бажань і потягів, що стимулює її до такого пошуку шляхом перевірки власних можливостей і здібностей у різних, у тому числі екстремальних ситуаціях, супроводжується частою зміною настрою і бажань; для зовнішнього – непорозуміння з найближчим оточенням (батьками, ровесниками, педагогами), демонстративна поведінка, дії і вчинки, всупереч очікуваним іншими. У такий спосіб перевіряються не тільки власні можливості, а й межі дозволеного.

Це гострий і напружений період переходу від дитинства до дорослості. Його часто називають критичним, оскільки

організм має підвищену чутливість до якихось певних зовнішніх і внутрішніх впливів, які саме в цей період розвитку можуть призвести до дуже важливих, незворотних наслідків. Психологи вбачають у підлітковому віці дві фази – позитивну і негативну. Вік негативної фази у дівчат припадає приблизно на 11–13-ти років, у хлопців – на 14–16-ти років. Негативна фаза характеризується почуттям тривоги, роздратованості, агресивності тощо. Це період внутрішньої метушні, суперечливих почуттів, абстрактного бунту, зниженої працездатності, протестного характеру поведінки. Позитивна фаза настає поступово, її прояв можна побачити у відчутті єдності з природою, в умінні по-новому сприймати мистецтво. З'являється новий світ цінностей, потреба в інтимно-особистісному спілкуванні, коханні, мріях тощо [7, с. 224].

Специфічні проблеми пов'язані з тим, що, як відзначає М.Мід, перехід зі світу дитинства в дорослий світ у культурних суспільствах штучно подовжений: в умовах насиченого інформаційного простору сучасні діти дорослішають значно раніше, однак, в основному, у фізіологічному плані (раннє статеве дозрівання), на рівні поінформованості (виявляють велику обізнаність у різних сферах життя), але мало включені у практичну діяльність і мають незначний власний соціальний досвід. Підлітковий вік характеризується становленням унікального “Я”, без чого неможлива подальша автономізація особистості, освоєння нею активної життєвої позиції стосовно себе й світу.

Психологи, медики та педагоги (Р. Байярд, Т. Драгунова, Р. Немов), відзначають певну диспропорцію між фізичним та психічним розвитком у дітей підліткового віку. За їх оцінками, при прискореному фізичному розвитку нерідко запізнюється формування психологічних та психічних основ особистості, включаючи такі як ціннісна орієнтація, вольовий контроль, моральні настанови тощо. Така ситуація розвитку спричинює і вікові ризики.

У науковій літературі виділяють два етапи підліткової соціалізації: молодший підлітковий (10-12 років) та старший підлітковий (12-14 років) [6, с. 10].

Молодший підлітковий вік вважається періодом загострення суперечок розвитку. Найбільш цікавим для нас є молодший підлітковий вік, оскільки він передуює кризі підліткового періоду, яка припадає на 12-13 років. Успішність розвитку в молодшому

підлітковому віці сприяє успішному подоланню або уникненню кризи підліткового періоду.

Цей період один з кризових етапів у становленні особистості. Кризові періоди відрізняються значним проривом у психіку підсвідомих імпульсів. Цьому сприяє втрата відчуття безпеки і комфорту, порушення внутрішньої рівноваги, посилення тривожності та страхів. Це етап кардинальних перетворень у сфері свідомості, діяльності та системи взаємовідносин. Основу формування нових психологічних та особистісних якостей складає спілкування дитини у ході різних видів діяльності, насамперед, навчальної і дозвіллевої. Природним у цьому віці є інтерес до своєї особистості, до своїх можливостей та здібностей, прагнення до самооцінки, дорослості, самоствердження. За відсутності умов для позитивної реалізації своїх потенцій процеси самоствердження можуть проявлятися у викривлених формах, призводити до неприємних реакції оточення та наслідків. У зв'язку з цим виникає небезпека вибору напряду поведінки. Суттєвими детермінуючими факторами можуть стати: недостатність для підлітка інформації про те, що, як і чому з ним відбувається, і які можуть бути наслідки; негативний вплив оточення; не задовольняючий стиль спілкування; труднощі адекватного сприйняття реальності; несформованість норм соціальної поведінки і норм моралі. Інформація потрібна для набуття необхідних відчуттів свободи та свідомості вибору, а також для того, щоб навчитися брати на себе відповідальність за те, що з тобою коїться [9, с. 78-79].

Тому підлітковий вік не випадково називають “складним”, “критичним”, “кризовим”. У цей період переходу від дитинства до дорослості відбувається якісний стрибок у розвитку психіки: усвідомлення своєї індивідуальності, становлення стійкого уявлення про себе (“Я-образ”), формування самосвідомості. Проте така якість досягається шляхом переживань і випробувань новими почуттями та відчуттями, соціальними ролями і соціальними ситуаціями.

Відомий німецький психіатр Х. Ремшмідт у своїх наукових роботах звертає увагу на те, що для підлітків стає актуальним порівняння себе з однолітками, внаслідок чого відбувається або зниження самооцінки або розвиток почуття власної гідності. Він відмічає, що процес дозрівання особистості головним чином

залежить від навколишнього середовища, від можливостей потенцій розвитку перетворитися на дійсність. У цьому процесі головну роль відіграють сім'я, соціальний статус та референтна група. Центральним завданням цього періоду є пошук особистої ідентичності [8, с. 93].

Кризові періоди підліткового віку – явище розповсюджене, але їх часто недооцінюють або вважають небезпечними. Ці кризи можуть бути причиною різних форм деструктивної поведінки та особистісних порушень. Важливо вчасно виявити кризу та вірно її класифікувати. Ці кризи можуть викликати екстремальні ситуації, якщо дії підлітка призводять до викривлення відношень з оточуючими. Серед різних форм криз Х. Ремшмідт називає наступні: порушення процесу статевого дозрівання, ідентичності і авторитетів, переживання відчуження, деперсоналізацію (зміна сприйняття самого себе), дереалізацію (зміна сприйняття навколишнього середовища), порушення оцінки свого фізичного образу, нарцистичні кризи (поглинання собою), суїцидальні спроби, асоціальні форми поведінки, соціальну занедбаність [8, с. 290].

Саме в цьому віці складаються норми соціальної поведінки, норми моралі. Якщо підліток у школі, в сім'ї не може знайти задовільного типу спілкування, то саме в цей момент він може підпадати під негативний вплив оточення.

Дослідник Д. Фельдштейн зазначає, що у підлітковому віці важливого значення набуває прагнення дітей знайти своє місце в суспільстві. Вони прагнуть визначити своє місце в житті, активно шукають ідеал. У зв'язку з цим дуже важливо, які зразки поведінки пропонує оточення. У суспільному житті велику роль відіграє система психологічної та соціальної підтримки підлітків, що забезпечує допомогу молодому поколінню в становленні, здоровому задоволенні потреб [10, с. 163-164].

У підлітковому віці відбуваються кардинальні перетворення в різних сферах психіки, значним змінам піддається мотиваційна сфера. На думку Л. Божович, розходження між виникаючими потребами та обставинами життя, що обмежують їх реалізацію, характерно для кожної вікової кризи. Тільки в перехідному періоді виникають та оформлюються моральні переконання, актуалізується таке новоутворення, як самовизначення, що характеризується усвідомленням себе в якості члена суспільства і конкретизується в суспільній позиції. Саме в цьому віці існує можливість чинити педагогічний вплив, тому, що

внаслідок недостатнього морального досвіду дитини моральні переконання знаходяться в нестійкому стані [2, с. 278].

Саме в цей період відбувається усвідомлення дитиною своєї індивідуальності, змінюється її ставлення до навколишнього світу, до себе, інших людей, відбувається перебудова потреб і мотивів поведінки. В той же час змінюються вимоги суспільства до підлітка. У зв'язку з цим підлітку необхідно узгоджувати свої потреби з очікуваннями оточуючих і вимогами соціальних норм. Необхідність такого узгодження пов'язана зі значними труднощами, які часто стають причиною виникнення суперечностей у розвитку підлітка та можуть перебігати у гострій формі, породжувати сильні емоції, порушення у поведінці підлітка, у їх взаєминах з дорослими, однолітками.

Для більшості підлітків характерна швидка зміна настрою (яка викликається іноді незначним зовнішнім фактором), нестійкість емоційних реакцій, підвищена чутливість. До особливостей підліткового віку можна віднести надмірну критичність стосовно оточуючих і самовпевненість в оцінках, заперечення будь-яких авторитетів, пошук ідеалів, підвищену навіюваність, схильність до групування та наслідування.

У підлітковому віці розширюється сфера соціальних стосунків, які дають підлітку новий соціальний досвід, хоча й не завжди позитивний.

Підлітки одночасно належать до багатьох соціальних груп. У них вони формуються, розвиваються, спілкуються і взаємодіють з іншими. У груповій взаємодії відбуваються становлення та самореалізація особистості підлітка. Різні групи мають для них різну значущість.

Соціальна група – сукупність людей, які мають загальну соціальну ознаку, взаємодіють на основі неформальних або формальних зв'язків і виконують необхідну для суспільства функцію в загальній структурі суспільного розподілу праці та діяльності. Соціальні групи поділяють за кількістю індивідів (малі – великі), характером внутрішньої структури (первинні – вторинні), характером соціального статусу (вертикальні – горизонтальні), рівнем згуртованості, ступенем взаємодії членів (зовнішні – внутрішні), завданнями, які вони ставлять перед собою (формальні – неформальні), за культурологічними ознаками тощо [4, с. 151].

Основою для їх створення є загальні цінності, інтереси та потреби окремої особистості. Кожна з таких груп вирізняється принципами формування, функціями, мірою впливу на індивіда.

Зважаючи на основні характеристики соціальних груп, до малих груп можуть відноситись шкільні класні колективи і мікро групи всередині класного колективу.

Вивченню малих груп в різних системах соціальних відносин присвячені роботи Г. Андреевої, Ю. Гільбуха, О. Киричук, Р. Кричевського, Л. Фрідмана, А. Донцова та ін.

В науковій літературі існує ряд визначень поняття малої групи, в яких підкреслюється та чи інша її риса. Тому при дослідженні малих груп варто зважати на їх загальні ознаки: належність до певної соціальної системи, чисельність, єдині орієнтації та цілі, спільна діяльність, наявність структури, наявність спільних норм. У загальному, малу групу визначають як спільноту, *яка об'єднує незначну кількість людей (до кількох десятків) на основі суспільних відносин у формі безпосередніх особистих контактів, реалізації певних суспільних зв'язків, стійкого спілкування, певних цінностей і норм поведінки*, які опосередковані спільною діяльністю. Малі групи поділяють на вже сформовані (групи високого рівня розвитку) і ті, що формуються (вони вже задані зовнішніми соціальними вимогами, але ще не згуртовані спільною діяльністю) [3, с. 243].

Даючи визначення поняттю малої групи, треба розглядати її як елементарну ланку структури соціальних відносин, функціональну одиницю у системі суспільного поділу праці. Г. Андреева визначає малу групу як утворення, в якому суспільні відносини виступають як безпосередні особисті контакти. Це реально існуюча “контактна” група, де реалізуються певні суспільні зв'язки, що опосередковані спільною діяльністю. Мала група – це сукупність людей, які поєднані між собою спільними цілями, мають безпосередні контакти один з одним, усвідомлюють себе членами даної спільності, мають розподілені функції й ролі, підтримують певні стосунки між собою, що породжує виникнення групових процесів, норм та інших регулятивних механізмів [1, с. 152].

Сутнісними ознаками малої групи є тривалі безпосередні контакти індивідів (спілкування, взаємодія). Зосереджуючись на окремих ознаках малих груп, одні вчені тлумачать їх як сукупність ідеалів, уявлень і звичок, що існують і повторюються в кожній індивідуальній свідомості (Ф. Олпорт), інші — як обмежену сукупність (“тут і тепер”) індивідів, що взаємодіють (А. Донцов) [3, с. 248].

Дослідники Р.Кричевський та Є. Дубовська визначають малу групу як невелику за чисельністю спільність, в якій індивіди

безпосередньо контактують між собою, об'єднані спільною метою та завданнями, що є передумовою їх взаємодії, взаємовпливу, спільних норм, процесів та інтересів, міжособистісних відносин і тривалості їх існування.

Мала група розвивається на основі спільної мети, яка породжує спільну діяльність, спільні цінності і способи взаємодії, а також за безпосереднього контакту осіб у групі, що створює можливості для міжособистісного спілкування [5, с. 117].

Однією з проблем дослідження малих груп є їх класифікація. Визначають наступні види малих груп: умовні та реальні, тимчасові та постійні, формальні та неформальні, первинні та вторинні, референтні та дифузні, групи-асоціації, групи-корпорації та колективи.

Феномен малої групи безпосередньо стосується індивіда. Саме в малій групі відбувається формування його як особистості, індивідуальності, набуття ним досвіду соціальної взаємодії, реалізується його вплив на процеси в різних ситуаціях соціуму.

Виокремлюють наступні характеристики малої групи:

- сприймання членами групи окремих індивідів і групи загалом;
- групові цілі;
- безпосередність взаємин;
- частота і тривалість взаємодії між членами групи;
- мотивація представників групи;
- структурні характеристики групи;
- тривалість існування групи;
- особливості спілкування без посередників;
- спільна діяльність [5, с. 119].

Мотивами об'єднання школярів у групи є потреба у спілкуванні, інших формах взаємодії з конкретними індивідами; важливість завдань, які розв'язує певна група; дія зовнішніх чинників, що винагороджують за участь у групі.

Таким чином, враховуючи те, що підлітковий вік є перехідним від дитинства до дорослості, більшість вчених вважає, що в цьому віці процес розвитку проходить найбільш складно та суперечливо, оскільки саме на цей період припадає перебудова організму, змінюються стосунки з однолітками та дорослими, інтереси у навчальній та пізнавальній діяльності.

Отже, ми визначили основні характеристики та ознаки малої групи школярів. На розвиток молодших підлітків

впливають різні чинники: сім'я, навколишнє середовище тощо. Проте домінуюча роль належить групі, в якій перебуває підліток. Тому важливим завданням дослідження є вивчення процесу формування та існування малих груп, особливостей взаємодії особистості школяра молодшого підліткового віку та колективу.

Література:

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учеб. [для студ. высш. учеб. зав.] / Г.М. Андреева. – [5-е изд., испр. и доп.] – М.: Аспект Пресс, 2004. – 365 с.
2. Божович Л.И. Психологическое развитие школьника и его воспитание. / Л.И.Божович, И.С.Славина– М.: Знание, 1979. – 96 с.
3. Донцов А.И. О понятии группы в социальной психологии./ А.И.Донцов //Социальная психология: Хрестоматия / [сост. Е.П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая]. – М., 2003. – 456 с.
4. Енциклопедія освіти / [гол. ред. В.Г.Кремень.] – К.: Хрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Кричевский Р.Л. Психология малой группы. / Р.Л.Кричевский, Е.М.Дубовская. – М.: МГУ, 1991. – 234 с.
6. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учеб. [для студ. пед.вузов] / А.В.Мудрик. – [3-е изд., испр. и доп.] – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 200 с.
7. Немов Р. С. Психология: учеб. [для студ. высш. учеб. зав.] / Р.С. Немов. В 3 кн. [3-е изд.]. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – Кн.2: Психология образования. – 608 с.
8. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. / Х.Ремшмидт– М.: Мир, 1994. – 198 с.
9. Словарь практического психолога. [ред. С. Головин] – Минск: “Харвест”, 1997 – 267 с.
10. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. / Д.И.Фельдштейн – М. 1995. – 346 с.

Devoted the concept “small group” and the basic characteristics of small group, features of the needs of young teenage age entering in small groups of schoolboys.

Key words: *crisis of teenage age, social group, small group.*

Раскрыто понятие “малая группа”, основные характеристики малой группы, особенности потребности вхождения младших подростков в малые группы школьников.

Ключевые слова: *кризис подросткового возраста, социальная группа, малая группа.*

УДК 37.035.91

О.В. Хмизова, м. Миколаїв

ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Представлено основи технології формування лідерської позиції у молодших школярів у позаурочній діяльності, розробленої на засадах особистісно орієнтованого виховання.

Ключові слова: лідер, лідерство, лідерська позиція, особистісно орієнтований виховний процес, виховна технологія, педагогічна технологія.

Сучасний розвиток суспільства характеризується посиленням соціальної ролі людини. Вплив особистості на світ настільки значний, що навіть короточасна діяльність некомпетентного чи негуманного лідера може мати негативні наслідки для людства. Тому так важливо виховувати лідерів, які, володіючи розвиненою лідерською позицією, були б не тільки висококваліфікованими фахівцями, а й змалечку орієнтованими на вічні загальнолюдські цінності, мали б розвинене почуття національної самосвідомості.

Зауважимо, що починати виховувати лідерську позицію можливо у дошкільному дитинстві. Дослідники Е.А.Аркін, В.Ф.Ануфрієва, О.С.Залужний, О.О.Папір вказують не тільки на наявність, а й на значну роль лідерів у колективах дошкільників. Отже, в учнів початкової школи вже наявні соціальні, психолого-педагогічні передумови формування лідерської позиції.

Нові можливості (порівняно з дошкільним) молодшого шкільного віку створюють в позаурочній діяльності умови для навчання дітей гнучкості спілкування з метою підтримання ефективних ділових і емоційних взаємовідносин, бути незалежними, дотримуватись власних цілей у колективній взаємодії, вести за собою інших, попереджувати і усувати конфлікти у міжособистісному спілкуванні.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що питання формування лідерської позиції у молодших школярів

не було предметом спеціального дослідження і розглядалось переважно в контексті інших проблем вивчення феномену лідерства на різних етапах онтогенезу: у дошкільному віці (Е.А.Аркін, О.С.Залужний, О.О.Папір, А.В.Пасічніченко); в молодшому шкільному віці (О.В.Киричук, Я.Л.Коломинський, Дж.Ностренд, О.І.Тищенко); в підлітковому та юнацькому віці (Р.Стогділл, А.Ю.Видай, О.К.Маковський, О.І.Васількова, В.В.Ягоднікова).

Метою даної статті є висвітлення основ технології формування лідерської позиції у молодших школярів у позаурочній діяльності, розробленої на засадах особистісно орієнтованої педагогіки.

Під лідерством ми розуміємо (за Л.І.Уманським) явище активного ведучого впливу особистості – члена групи, на групу в цілому. Володіння позицією лідера може бути обумовлено реалізацією особистістю певних якостей, які виступають ціннісними для групи (Р.Л.Кричевський). Стійкість статусної позиції відображає ступінь емоційних уподобань членів групи, причому функціонування ціннісного обміну виступає провідним фактором динаміки лідерства (за О.І.Васільковою). Оптимальний стан будь-якої спільноти тоді, коли кожна особистість має можливість зайняти лідерську позицію (за Б.Д.Паригінім).

Психолого-педагогічні дослідження позиції визначають її як компонент структури особистості, що діалектично поєднує мотиваційні, емоційні, інтелектуальні, поведінкові і діяльнісні аспекти (В.І.Войтко, О.В.Киричук, О.Л.Кононко, В.Г.Панок, О.В.Петровський), і як характеристику, з якої починається структурний пласт психіки, що дозволяє розглядати особистість в якості суб'єкта соціальних відносин (Н.А.Дивитовська, Б.Д.Паригін).

Поєднавши два вищевикреслені напрями (психолого-педагогічного розуміння лідерства та позиції особистості), ми визначаємо лідерську позицію як комплексне, відносно стійке, динамічне особистісне утворення, що характеризується певною системою ставлень людини до людей та до самої себе у складності соціальних відносин. Зовнішньо вона виявляється у лідерській поведінці і діяльності. Внутрішньо лідерська позиція зумовлюється системою установок, цілей і цінностей та відображає характер потреб, мотивів і переконань особистості.

Технологізація особистісно орієнтованого виховного середовища передбачає, насамперед, спеціальне конструювання змісту діяльності, методичних рекомендацій по його використанню,

різних типів гуманістичної виховної взаємодії, форм контролю за особистісним розвитком учня в навчально-виховному процесі. Технологія виховання – наукове проектування, система методів, прийомів, засобів, відтворення яких гарантує успіх педагогічних дій [2, с. 154]. В загальнопедагогічному розумінні педагогічна технологія характеризує цілісний освітній процес з його метою, змістом і методами [3, с. 24].

Розроблена нами технологія формування лідерської позиції у молодших школярів у позаурочній діяльності, яка пройшла експериментальну перевірку в загальноосвітніх школах №7, №9, №64, школі I ступеня №59 м. Миколаєва (2004–2007 рр.), складається з наступних взаємопов'язаних компонентів:

1. Концептуальний компонент (концептуальна основа дослідження).
2. Цільовий компонент (визначення мети та завдань формування лідерської позиції у молодших школярів).
3. Змістовий компонент (програма “Азбука лідерства”, цикл занять для вчителів та психологів, цикл занять з батьками).
4. Процесуальний компонент (складові: форми, методи і прийоми виховної роботи).
5. Оцінно-результативний компонент (рівні сформованості лідерської позиції, засоби діагностування).

Концептуальну основу технології складають, зокрема, наукові психологічні уявлення про сутність та закономірності розвитку дітей молодшого шкільного віку (І.Д.Бех, Л.І.Божович, Д.Б.Ельконін, В.О.Сухомлинський), психолого-педагогічні принципи впровадження в шкільну практику особистісно орієнтованих педагогічних технологій (Ш.О.Амонашвілі, І.Д.Бех, М.Й.Боришевський, В.О.Сухомлинський), синтетична теорія лідерства (Б.Басс, Ф.Фідлер, Е.Холландер, Дж.Джуліан), теорія лідерства як способу групової диференціації (А.В.Петровський, В.В.Шпалінський), теорія лідерських ролей (Р.Бейлз, Ф.Слейтор), теорія ціннісного обміну як механізму висування особистості на лідерську позицію в групі (Р.Л.Кричевський).

Цільовий компонент представлено метою та завданнями формування лідерської позиції у молодших школярів відповідно до рівнів її сформованості, які були визначені в ході дослідження, спираючись на наступні критерії: здатність до самоаналізу власної лідерської позиції, соціальна спрямованість, соціальна активність. Так, тип 1 “універсальна просоціальна лідерська

позиція” (УПЛП) характеризується високим рівнем розвитку лідерської позиції у молодших школярів; тип 4 “ситуативна просоціальна лідерська позиція” (СПЛП) – достатній рівень; тип 3 – “універсальна лідерська позиція комбінованої спрямованості” (УКЛП) та тип 6 – “ситуативна лідерська позиція комбінованої спрямованості” (СКЛП) – середній рівень; тип 2 “універсальна асоціальна лідерська позиція” (УАЛП) та тип 5 “ситуативна асоціальна лідерська позиція” (САЛП) – низький рівень розвитку лідерської позиції у молодших школярів.

Метою технології є формування лідерської позиції у молодших школярів на гуманістичних засадах особистісно орієнтованого виховання. Завдання технології розроблені відповідно до визначених типів та рівнів розвитку лідерської позиції у молодших школярів. Зокрема, закріплення, вдосконалення наявних характеристик у учнів з УПЛП, виховання просоціальної спрямованості позиції, позитивної мотивації лідерства, розвиток рефлексії та емпатії у школярів з УАЛП та ін. Основна увага в роботі з учнями, які не виявили лідерської позиції, спрямована на формування бажання бути лідерами, навчання прийомам лідерської діяльності.

Змістовий компонент технології складають програма “Азбука лідерства” для учнів 1–4-х класів, програма занять з вчителями та психологом, програма занять з батьками.

На жаль, обсяг статті не дозволяє детально розглянути вказані програми, зокрема, програму “Азбука лідерства” для 1–4-х класів, яку було розроблено, спираючись на принципи позиції Державного стандарту початкової загальної освіти [1], тому лише схематично нагадаємо її структуру.

Програма “Азбука лідерства” містить три основні розділи, зміст яких розроблений відповідно до класів початкової школи: 1) “Творення самого себе” (“Пізнай себе”, “На шляху самовдосконалення”); 2) “Мистецтво спілкування” (“Я і моє тіло”, “Я і моє мовлення”, “Я і мої емоції”, “Я і мій характер”, “Я та інші Я”); 3) “Я – лідер”.

Враховуючи те, що структура лідерської позиції особистості містить три основні компоненти: когнітивний (відповідні знання, вміння, навички, переконання); мотиваційно-емоційний (мотиви, потреби, емоції, ставлення); діяльнісно-поведінковий (дії, вчинки, діяльність, лідерська поведінка), в програмі основна увага приділяється їх розвитку у діалектичній єдності.

Процесуальний компонент виховної технології характеризується багатоаспектністю складових частин. Зокрема, заняття проводились з колективами експериментальних класів у позаурочний час, здійснювалась індивідуальна робота з учнями, які виявляли лідерську позицію визначеного типу на етапі констатувального експерименту, а також із школярами, які потребували певної корекції лідерської поведінки.

Основні форми і методи роботи: ігровий; пошуковий; активного соціально-психологічного виховання; самостійної роботи; дитячих проєктів; закріплення певної соціальної ролі; взаємонавчання школярів; створення ситуації успіху; робота з народним фольклором; складання “Пам’яток”, “Правил”; написання творів на задану тему; дискусія; колективні творчі справи; презентації; конференції; організація виборів лідерів самоврядування; тренінги; перегляд і обговорення фільмів; розв’язування проблемних ситуацій; години спілкування; театральні вистави; ведення творчих книжок і щоденників самоспостережень; листування; проведення акцій (“Допоможи ближньому”); клуби тощо.

Обсяг статті дозволяє тільки зупинитись на окремих засобах особистісно орієнтованої педагогіки, які були використані в процесі формування лідерської позиції у молодших школярів. Так, забезпечення у виховному процесі можливостей для прояву учнями лідерської поведінки передбачало як інформаційно-пізнавальну складову (ознайомлення з теоретичними знаннями в галузі лідерства та керівництва), так і особистісно-діяльнісну складову (участь в різних видах діяльності, формах комунікації) роботи учнів і вчителя.

Практично дана умова була реалізована наступним чином: дітей вчили справедливо розподіляти між собою ролі у суспільній діяльності й виконувати свої рольові обов’язки; бути організаторами певної справи; гуманістично спілкуватись між собою, встановлювати і підтримувати ділові взаємовідносини; створювати в класі емоційно сприятливі особистісні взаємовідносини; вміло вести дискусію: висловлюватися самим і слухати інших, доводити власні думки і визнавати правильність позиції інших людей; розв’язувати конфлікти.

Спираючись на те, що змістом гуманних взаємин є визнання інтересів та потреб іншої людини, співчуття та співпереживання, безкорислива допомога, милосердя і доброта, ми організовували діяльність, змістом якої була турбота про іншу людину, актуалізація емпатійних процесів, дійова

співучасть у долі іншого (за В.О.Сухомлинським), створення ситуації успіху, інтеграція знань учнів про людину, розвиток процесів самопізнання і саморегуляції.

Зупинимось на практичних діях по вихованню лідерської позиції за допомогою міжособистісних відносин. В експериментальних класах ми сприяли паралельному розвитку сфер ділових та особистісних взаємовідносин дітей. Спираючись на те, що ділові відносини формуються у спільній діяльності дітей і включають: керівництво, підпорядкування, розподіл обов'язків, координацію дій, складання планів, їх обговорення і реалізацію, підведення підсумків, ми намагались так організувати гру і працю, щоб розвивати необхідні лідерські вміння учнів у кожному підвиді ділових відносин. Також використовували систему доручень, які виконували учні: помічник вчителя, консультант вчителя, організатор суспільно-корисної праці.

Ефективним педагогічним прийомом формування лідерської позиції позитивної спрямованості стало закріплення за кожним учнем певної соціальної ролі. Кожна роль обговорювалась у класі, і, якщо не виникало заперечень з боку того, кому вона була адресована, затверджувалась вчителями. Робота була побудована таким чином, щоб на лідерських позиціях побувало якомога більше учнів класу. Практика показала, що закріплення офіційної лідерської ролі сприяє розвитку лідерських вмінь у молодших школярів.

Для виявлення і вдосконалення універсальної та ситуативної лідерської позиції просоціальної спрямованості була запропонована наступна система учнівського самоврядування. Спираючись на положення про необхідність зміни офіційного керівництва колективу для запобігання появи негативних моральних рис (зверхності, зарозумілості), і для надання можливості якомога більшій кількості дітей побувати на лідерських позиціях, організовували вибори лідера класу на навчальний семестр. Для цього були використані два прийоми (за Н.П.Анікеєвою): 1) організація діяльності, що розрахована на висування лідерів, які мають знання і вміння для цієї діяльності; 2) організація ситуацій, що сприяють закріпленню за необхідними лідерами ведучих офіційних ролей.

Враховуючи гендерний підхід до лідерства, учнів було ознайомлено з його моделями: жіночою та чоловічою. Зауважимо, що ми спеціально не орієнтували дітей на дотримання правил поведінки лідера, які диктують дані моделі, підкреслюючи, що тип лідерства залежить від індивідуальних

особливостей кожної особистості.

Вміння планувати власне життя, створюючи життєві проекти – одна з визначальних компетентностей лідера. Для створення основи її формування та для моніторингу розвитку всіх компонентів лідерської позиції застосовувалось ведення молодшими школярами щоденників саморозвитку.

Складовою оцінно-результативного компоненту є діагностика рівня сформованості лідерської позиції у молодших школярів, що передбачає проведення 3 діагностичних серій. Перша серія має на меті з'ясування змісту діяльнісно-поведінкового компоненту лідерської позиції за допомогою соціометрії, методики “Вибір у дії”, ігрових методик, ситуаційного тесту Розенцвейга (виявлення дій учнів у конфліктних ситуаціях), адаптованої методики Рене Жіля (спектр міжособистісних стосунків молодших школярів), методу експертних оцінок, прямого і опосередкованого спостереження. Зміст другої серії дослідження полягає у виявленні специфіки мотиваційно-емоційного компоненту лідерської позиції у молодших школярів за допомогою методики “Драбинка” (1-2 кл.), адаптованого тесту Дембо-Рубінштейн (3-4 кл), методики “Три оцінки”, адаптованого тесту незакінчених речень для виявлення сформованості ціннісних орієнтацій, тестування та метод експертних оцінок для виявлення широти лідерської мотивації, діагностичні ігри; пряме і опосередковане спостереження. Змістом третьої серії є визначення повноти когнітивного компоненту лідерської позиції за допомогою авторської анкети, методики “Вибір у дії” з елементами аутосоціометрії, адаптованої методики Рене Жіля (спектр міжособистісних стосунків молодших школярів), діагностичних ігор, спостереження, аналізу продуктів діяльності учнів (зокрема, написаного діагностичного твору).

Обсяг статті дозволяє тільки коротко висвітлити деякі результати апробації експериментальної технології (2004 – 2007 рр., м. Миколаїв).

Так, проведена дослідно-експериментальна робота сприяла формуванню лідерської позиції різних типів у 32 учнів експериментальної групи, на відміну від контрольної, де не відбулося значної динаміки висунення лідерів. Встановлено, що апробована технологія сприяла формуванню позитивної спрямованості лідерської позиції у 18,3% учнів експериментальної групи порівняно з 11,3% школярів контрольної групи.

Успішність проведеної дослідно-експериментальної роботи підтверджується якісними характеристиками стилів лідерства. Так, провідним у учнів експериментальної групи стає демократичний стиль як універсального, так і ситуативного лідерства, на відміну від авторитарного, який характерний для учнів контрольної групи.

Результати свідчать про значні позитивні зміни сформованості лідерських позицій у експериментальній групі. Так, відсутність діагностованого раніше типу універсальної асоціальної лідерської позиції (УАЛП) та ситуативної асоціальної лідерської позиції (САЛП), зменшення учнів з універсальною лідерською позицією комбінованої спрямованості (УКЛП) та ситуативною лідерською позицією комбінованої спрямованості (СКЛП), в яких перевага надавалась егоїстичній, асоціальній мотивації лідерства. Натомість, збільшення якісних позитивних змін в ціннісних орієнтаціях молодших школярів з вказаними типами позицій.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів поставленої проблеми. Подальшого дослідження потребують питання визначення статевих відмінностей сформованості лідерської позиції у молодших школярів та формування лідерської позиції в учнів інших вікових груп.

Література:

1. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2001. – №1. – С.28-34. – (Нормативний документ МОН України).
2. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання / Лозова В.І., Троцько Г.В. – Харків: ОВС, 2002. – 400 с.
3. Освітні технології / [заг.ред. О.М.Пехоти]. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.

The technology of forming of leader's position of junior school learners in out-of-school activity, which was designed and experimentally checked in personal-oriented upbringing process of junior school, is represented in the article.

Key words: leader, leadership, leader's position, personal-oriented upbringing process, upbringing technology.

Рассмотрены основы технологии формирования лидерской позиции у младших школьников во внеурочной деятельности, разработанной на позициях личностно ориентированного воспитания.

Ключевые слова: лидер, лидерство, лидерская позиция, личностно ориентированный воспитательный процесс, воспитательная технология.

УДК 37. 034 (17)

С.В. Удовицька, м. Київ

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ
ГІДНОСТІ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ У
ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ**

У статті розглядаються педагогічні умови, які сприяють оптимізації процесу виховання гідності молодших підлітків у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи.

Ключові слова: гідність, процес виховання, оптимізація, педагогічні умови, позаурочна діяльність, молодші підлітки.

Сучасна школа покликана стимулювати успіх кожної дитини, віру у власні сили й оптимістичну перспективу. Вже сьогодні школа може зробити вагомий внесок у виховання гідності людини через реалізацію нового змісту виховного процесу.

Аналіз літератури засвідчує, що проблема гідності досліджувалась переважно в контексті інших проблем, зокрема до вікових аспектів самовизначення особистості звертались К.О. Абульханова-Славська, В.В. Барцалкіна, М.Р. Гінзбург, З.С. Карпенко, І.С. Кон, В.Н. М'ясищев, В.А. Орлов, Р.Ф. Пасічняк, Л.В. Потапчук, В.Ф. Сафін, Д.І. Фельштейн, І.І. Шендрік та інші.

У дослідженнях учених Р.А. Онуфрієвої, Т.О. Бала, І.Д. Бежа, Є.І. Головахи, О.А. Донченка, О.Г. Злобіної, О.Л. Кононко, В.В. Рибалки, М.В. Савчина ціннісне ставлення до себе розглядається крізь призму проблеми життєтворчості особистості, життєвих смислів, особистісних виборів, особистої відповідальності.

Дослідження представників західної гуманістичної психології (Р. Бернс, Е. Еріксон, К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мейлі) ґрунтуються на ідеї цілісності та унікальності людської особистості, її високої самоцінності.

Аналіз філософських, психологічних, педагогічних досліджень з виховання гідності свідчить про її наукову та практичну значущість, а також недостатню розробленість, відсутність цілісної методологічно обґрунтованої теорії та

відповідної ефективної моделі реалізації цієї ідеї у практиці освіти.

Зважаючи на актуальність поставленої проблеми, метою даної статті є обґрунтування педагогічних умов, які сприяють оптимізації процесу виховання гідності молодших підлітків у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи.

Виховання гідності молодших підлітків у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи визначається комплексом певних педагогічних умов.

Зважаючи на складність цього процесу, його залежність від багатьох чинників, виховання гідності не може задовольнити якась одна педагогічна умова. Необхідний певний комплекс педагогічних умов.

Комплексом педагогічних умов, необхідних для оптимізації процесу виховання гідності молодших підлітків, ми вважаємо таку їх сукупність, в якій кожна умова слугує досягненню однієї з послідовних конкретизованих цілей на шляху до зазначеної кінцевої мети. Кожна умова готує підґрунття для наступної, що й характеризує їхній тісний зв'язок.

Обґрунтований комплекс включає такі умови:

1. Організаційно-методичну підготовку педагогів з питань виховання гідності учнів 5–6-х класів.
2. Діалогічну взаємодію педагогів і батьків у вихованні гідності молодших підлітків.
3. Оптимізацію форм і методів виховання гідності учнів 5–6-х класів у процесі позаурочної діяльності.

У результаті теоретичного аналізу проблеми дослідження, проведення констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи були визначені основні напрямки виховання гідності молодших підлітків у процесі позаурочної роботи. До них належать:

- підготовка педагогів з питань виховання гідності молодших підлітків загальноосвітніх шкіл;
- активізація позаурочної діяльності школи у формуванні в учнів відповідних знань, мотивів, навичок і звичок гідної поведінки.

Проблема підвищення ефективності підготовки педагогів щодо виховання гідності та створення гуманної атмосфери у школі передбачала розробку системи методичних занять та здійснювалася поетапно.

Перший етап – організаційно-інформаційний. Під час цього етапу ми ознайомили педагогів експериментальних шкіл зі станом сформованості гідності учнів 5–6-х класів загальноосвітніх шкіл.

З метою підвищення інформованості педагогів з питань виховання гідності учнів 5–6-х класів загальноосвітніх шкіл ми провели для них наступні лекції: “Проблема виховання гідності в педагогіці та психології”, “Специфіка виховання гідності молодших підлітків”, “Діалогічна взаємодія педагогів і учнів – умова виховання гідності”.

На другому етапі підвищення ефективності підготовки педагогів ми використали такі методи і прийоми виховання гідності як: бесіди, дискусії, круглий стіл, різні форми педради, індивідуальне консультування педагогів.

Лабораторією педагогічної майстерності, провідним чинником розвитку експериментальної роботи у школі може і повинна стати педагогічна рада. Педрада – це орган, який об’єднує педагогів спільною турботою про сьогоднішній та завтрашній день школи, спонукає до пошуку, творчості, створює в колективі атмосферу взаєморозуміння й поваги.

Напрямки у діяльності педради:

- питання, винесені на її розгляд, мають бути цікавими для всіх;
- до підготовки педрад треба залучати якомога більше учасників, створювати творчі групи, які вирішували б перспективні завдання;
- педрада має бути не тільки генератором цікавих ідей, а й експертною радою експериментальної роботи у школі [3].

Для підвищення кваліфікації педагогів, розвитку їхньої творчої ініціативи нами була підготовлена та проведена педагогічна рада “Створення гуманної атмосфери в школі на основі взаємної поваги педагогів і школярів”, рольова гра “Проблеми взаємовідносин педагог-вихованець”, педрада-диспут “Навчати чи виховувати?”, круглий стіл “Моральне становлення учнів в умовах сучасної школи”.

Третій етап підвищення ефективності підготовки педагогів з виховання гідності сприяв формуванню у педагогів загальноосвітніх шкіл навичок колективної взаємодії і був спрямований на розвиток їх особистісних та професійних

якостей. Для цього ми використовували наступні методи та прийоми: психотехнічні вправи, соціально-психологічний тренінг “Особистісне та професійне самовдосконалення педагогів”, психолого-педагогічний семінар “Самоцінність учителя, її вплив на професійну діяльність”.

У процесі роботи педагогам пропонувалось бути більш сензитивними до учнів, ставитись до них з емпатією, розумінням; створювати атмосферу прийняття, в якій вихованець може відчувати й усвідомлювати свою гідність, досліджувати і саморозвивати власну особистість та інші способи взаємодії з учнями. Отже, працюючи за нашою методикою, виховуючи гідність молодших підлітків у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи, педагогічні колективи експериментальних шкіл дотримувались таких правил:

- позитивно мотивованої позиції у ставленні до вихованців;
- високої компетентності і професіоналізму;
- спрямованості інтересів на особистість школяра;
- прагнення бути потрібним, корисним учням;
- поважливого ставлення до підлітків;
- урівноваженості, впевненості, збалансованості індивідуальних особистих якостей.

Дотримання вищеназваних умов сприяло вихованню гідності школярів, як рушійної сили саморозвитку та моральної саморегуляції, в процесі яких відбувалося накопичення досвіду моральної культури, гідної поведінки. І особливого значення у цьому набував принцип діалогічної взаємодії педагогів і батьків з учнями.

Психолого-педагогічні дослідження показали, що основні властивості, якості й характеристики особистості, риси її поведінки і діяльності у значній мірі формуються у процесі діалогізації взаємодії з іншими людьми.

Потреба у спілкуванні учнів підліткового віку тісно пов'язана з потребою у взаєморозумінні, в емоційному співпереживанні. Прагнення вихованця задовольнити потребу у спілкуванні надає можливість педагогу спрямовано впливати на формування його особистості. Все це потребує цілеспрямованої роботи з молодшими підлітками в цьому напрямку, ставить перед педагогами завдання знайти такі шляхи, форми й методи, які б сприяли ефективному формуванню гідності в процесі діалогічної

взаємодії. Для того, щоб зробити спілкування виховуючим, ефективним, педагогу необхідно дотримуватись основних вимог:

- створити у взаємодіях з підлітком умови його позитивного зростання як особистості;
- зацікавлено ставитись до інтересів, намірів, цінностей особистості школяра;
- добирати такі засоби виховного впливу на дітей шкільного віку, які активізували б притаманні лише їм психофізіологічні властивості та особистісні якості;
- налагодити постійний емоційно збагачений діалог з підлітком, коли у ставленні педагога до підлітка визначальною є справедливість;
- діалогічне спілкування вихователя з школярами будувати за принципом зворотного зв'язку: спілкуйся з дітьми так, як би ти хотів, щоб вони спілкувались з тобою.

Основи діалогічної взаємодії закладаються у родині, тому ми поставили перед собою завдання – навчити діалогічній взаємодії батьків і підлітків. На відміну від інших соціальних інститутів сім'я має майже необмежені можливості у формуванні особистісних якостей підлітків. Англійський психолог і педагог Р. Бернс слушно відмічав, що батьки приймають правильну позицію у ставленні до дитини, якщо будуть сприймати її як “самостійну людину, вимагаючи при цьому від неї виконання певних правил, які обумовлюються її роллю у сім'ї [1, с. 94].

У сім'ях, де батьки вимагають від дитини “сліпої” слухняності, повної залежності від дорослих у повсякденному житті, безконфліктної взаємодії з однолітками, діти виростають психологічно надломленими, несамостійними, з недовірою ставляться до оточуючого світу. У такій сім'ї, як правило, не буває конфліктів з дітьми, вони виростають слухняними, але говорити про наявність гідності у них не доводиться.

Тільки у сім'ях, де панує атмосфера взаємної довіри, поваги, любові, де діти включені у домашні справи як відповідальні особи, підлітки виростають незалежними, самостійними, комунікабельними, упевненими і поважаними себе. Гідність у цих підлітків породжує упевненість у своїй правоті і сміливість у висловлюванні переконань.

Ми запропонували класним керівникам експериментальних груп 5–6-х класів “Програму роботи з батьками”, яка включала

лекційні заняття та соціально-педагогічний тренінг (адаптована методика Г.В. Слепухіна). Проблеми взаємин батьків і дітей були присвячені батьківських збори “Діалогічна взаємодія з дітьми-школярами”, “Що робити, щоб краще розуміти свою дитину”, “Людську гідність виховуйте з дитинства”, які ми проводили з батьками 5-6 класів експериментальних шкіл. Обговорення проблеми взаємин батьків і дітей викликало гострий інтерес у присутніх. Батьки висловили щиру вдячність за корисну інформацію і можливість усвідомити свої взаємини з дітьми.

Для підвищення психолого-педагогічної компетентності батьків було проведено лекцію “Засоби спілкування батьків з молодшими підлітками”.

Результати дослідно-експериментальної роботи підтвердили положення гіпотези дослідження про значення організації діалогічної взаємодії для ефективного виховання гідності молодших підлітків

У зв'язку зі специфікою роботи з виховання гідності учнів 5–6-х класів загальноосвітньої школи, особливого значення набуває вибір та удосконалення форм і методів.

Форма навчально-виховної роботи – цілеспрямована організація спілкування у процесі взаємодії учителя й учня, що характеризується розподілом навчально-виховних функцій, добором і послідовністю ланок виховної роботи, режимом часовим і просторовим [4].

Вибір педагогічних методів залежить від різних факторів:

- мети та принципів виховання;
- змісту й умов;
- вікових та індивідуальних особливостей учнів;
- традицій учнівського колективу.

У тісному взаємозв'язку й єдності з методами виховання знаходяться і форми. Так, бесіди, диспути та інші у загальній педагогіці належать до методів, а в процесі виховання гідності одночасно виступають як методи і форми.

У процесі експериментальної роботи з виховання гідності були застосовані такі групи методів виховання:

1. Методи формування свідомості особистості, які спрямовані на формування гідної свідомості: знань, понять, переконань, світогляду та розвитку гідного мислення (роз'яснення, розповідь, навіювання, бесіда, переконання, диспут, особистий приклад).

2. Методи організації діяльності та формування досвіду суспільної поведінки, які спрямовані на придбання особистістю позитивного досвіду гідної поведінки (вправи, педагогічна вимога, доручення, виховуючі ситуації).
3. Методи стимулювання поведінки і діяльності, які покликані стимулювати гідні прояви підлітка чи гальмувати його негідні дії та вчинки, сприяти збагаченню емоційно-чуттєвої сфери гідної особистості (змагання, стимулювання, покарання).
4. Активні методи соціально-педагогічного розвитку, які здійснюють комплексний вплив на розвиток усіх сфер гідної особистості: свідомості, почуттів, якостей і властивостей гідної поведінки учня.

До групи методів, за допомогою яких відбувається формування гідності, з урахуванням особливостей молодшого підліткового віку, належать: розповідь, пояснення, навіювання, бесіда, переконання, сугестія, диспут, особистий приклад.

Дослідження показало, що особистісно значуща моральна діяльність відповідає інтересам і потребам підлітків, формуючи у них звички до моральних дій. З цією метою педагогічними колективами шкіл, які брали участь в експериментальній роботі, були обрані такі напрями позаурочної виховної роботи:

- благодійна діяльність (відвідування, посильна допомога та виконання доручень самотніх літніх людей; виготовлення подарунків і привітань зі святами для ветеранів, учителів-пенсіонерів, самотніх людей);
- шефська робота (виготовлення іграшок для дітей-сиріт та малюків з дитячого садочка; організація вільного часу та дозвілля молодших школярів);
- екологічна діяльність (покращення оточуючого середовища, прибирання шкільної території; акції, спрямовані на збереження зелених насаджень, весняних лісових квітів).

Для реалізації цих напрямів було вжито різноманітних заходів. Практична діяльність допомогла дітям на власному досвіді переконатись у необхідності здійснення гідних вчинків. Практика показала, що процес виховання гідності школярів вимагає педагогічно вивірених та особистісно орієнтованих підходів відповідно до вікових особливостей підлітків. В його основі повинні бути об'єднані когнітивні, емоційно-ціннісні та

поведінково-діяльнісні компоненти. Критерієм успішності тут виступає особистісна активність у засвоєнні та розвитку досвіду морально ціннісного ставлення до навколишнього світу, людей і самого себе.

Результати експериментальної роботи свідчать, що зріс інтерес та активність школярів до позаурочної діяльності моральної спрямованості, уміння порівнювати, аналізувати й узагальнювати вчинки інших і власні, бачити їхній етичний зміст та оцінювати його. Таким чином, у результаті дослідження ми переконалися, що ефективність процесу виховання гідності досягається завдяки вмілому використанню педагогами різноманітних методів і форм морального виховання, в процесі якого відбувається накопичення досвіду гідної поведінки.

Вирішення цих питань буде сприяти більш глибокому пізнанню закономірностей розвитку і засобів виховання гідності.

Література:

1. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание / Бернс Р.; [пер. с англ. В.Я. Пилиповского]. – М. : Прогресс, 1986. – 351 с.
2. Бех І.Д. Почуття гідності у духовному розвитку особистості // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць / І.Д. Бех. – К. : Ін-т проблем виховання, 2008. – С. 5-18.
3. Дик Н.Ф. Воспитательная работа со старшеклассниками / Дик Н.Ф. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 352 с.
4. Український педагогічний словник / [авт.-уклад. Гончаренко С.У.]. – К. : Либідь, 1997. – 373 с.
5. Хвостов В.М. Этика человеческого достоинства / Хвостов В.М. – М. : Изд-во Совершенство, 1998. – 176 с.

The article examines the question of pedagogical conditions that promote the optimization of the process of upbringing dignity of junior teenagers in comprehensive schools at the time of out-of-school activities.

Key words: *dignity, process of upbringing, optimization, pedagogical conditions, time of out-of-school activities, junior teenagers.*

В статье рассматриваются педагогические условия, способствующие оптимизации процесса воспитания достоинства младших подростков в позаурочной деятельности общеобразовательной школы.

Ключевые слова: *достоинство, процесс воспитания, оптимизация, педагогические условия, внеурочная деятельность, младшие подростки.*

УДК 37.035.6

В.М. Гарнійчук, м. Київ

ВЗАЄМОДІЯ ШКОЛИ І ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ У ВИХОВАННІ ПАТРІОТИЗМУ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ

Визначено мету, структуру, концептуальні положення, принципи, фактори, компоненти та функції взаємодії школи та громадських організацій у вихованні патріотизму старших підлітків.

Ключові слова: виховання, патріотизм, взаємодія.

Головна мета взаємодії школи та громадських організацій в умовах становлення демократичного суспільства — виховання національно свідомих громадян України. Саме завдяки взаємодії вказаних інституцій на основі погодження інтересів, співробітництва у суспільстві досягається необхідний рівень виховання патріотизму підростаючого покоління і розвитку громадянського суспільства в Україні.

Досліджуючи проблему взаємодії школи і громадських організацій у вихованні патріотизму старших підлітків, слід детальніше розглянути поняття “виховання”, “патріотизм”, “взаємодія”. У нашому дослідженні під поняттям “виховання” розуміємо “створення умов для розвитку і саморозвитку особистості, її духовного збагачення і морального зростання” [3, с. 30]. В контексті нашого дослідження ми розглядаємо не жертвний патріотизм, притаманний тоталітарній державі, а патріотизм громадянського спрямування, властивий правовій державі. Патріотизм – це любов до Батьківщини, свого народу, турбота про благо народу, усвідомлення необхідності становлення суверенної, правової, демократичної, соціальної держави, готовність служити Батьківщині та стати на захист державних інтересів країни.

Завданням нашої статті є визначення мети, структури, концептуальних положень, принципів, факторів, компонентів та функцій взаємодії школи та громадських організацій у вихованні патріотизму старших підлітків.

У філософському словнику поняття “взаємодія” визначається як філософська категорія, що відображає процеси

впливу різних об'єктів один на одного, їхню взаємну обумовленість, зміну стану. Взаємодія виступає як інтегруючий фактор, за допомогою якого відбувається об'єднання частин у визначений тип цілісності [8, с. 818].

Психологічний словник подає таке тлумачення даного поняття: "Взаємодія – процес безпосереднього або опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, що породжує їх взаємну обумовленість і взаємозв'язок" [7, с. 51].

Слід зазначити, що взаємодію пов'язують з такими поняттями, як "діяльність", "спілкування". У працях дослідників (М.Каган, Б. Ломов, Н. Радіонова,) немає чіткого розмежування даних понять, що засвідчує про багатогранність цього феномена.

Ми поділяємо думку О.М. Докукіної, що взаємодія, як філософська категорія - це процес, що здійснюється між двома системами протягом певного часу та взаємного впливу зміни обох систем [2, с. 37]. Взаємодія проявляється у взаємній обумовленості та цілеспрямованих зв'язках, визначає взаємний вплив одного суб'єкта на іншого.

Взаємодія – це феномен впливу, зв'язку, розвитку будь-яких явищ, об'єктів під впливом взаємної дії одного на іншого; спільна організація взаємних дій; процес цілеспрямованого взаємного впливу.

Зазначимо, що у педагогіці, психології, соціальній психології поняття "взаємодія" досить часто співвідноситься з термінами "соціальна взаємодія", "педагогічна взаємодія". Ці поняття розглядаються в роботах провідних науковців (Г. Андрєєва, В. Васютинський, А. Коваленко, М. Корнєв, С. Московіті, А. Петровський, П. Сорокін та ін.).

Для вирішення досліджуваної нами проблеми необхідним є врахування тієї області, в якій взаємодія відбувається там, де вона функціонує. Тому суттєве значення має поняття "соціальна взаємодія". З філософської точки зору соціальну взаємодію розглядають як "вид безпосередніх або опосередкованих (зовнішніх або внутрішніх) стосунків, зв'язків, що існують у суспільстві" [9, с. 128]. Соціальна взаємодія виступає як форма соціальної комунікації двох суб'єктів, у якій систематично здійснюється їх вплив один на одного, реалізується соціальна дія кожного з партнерів, досягається пристосування дій одного

до дій іншого, спільність у розумінні проблеми, ситуації і певна міра згоди між ними.

У контексті нашого дослідження розглянемо також поняття педагогічної взаємодії. У науковій літературі “педагогічну взаємодію” трактують як цілеспрямовану організацію діяльності учнів, їх спілкування та систематичного і планомірного розвитку відповідно до поставленої мети [5, с. 449].

Реалізація мети та завдань, що поставили перед школою та громадськими організаціями, вимагає багатоаспектного об'єднання спільних зусиль у створенні гармонійної співпраці, за якої старший підліток формується та розвивається як свідомий патріот-громадянин своєї країни, особистість, яка своїми переконаннями, поведінкою і справами сприяє розбудові громадянського суспільства та становленню демократичної держави в Україні. В нашому дослідженні взаємодія школи та громадських організацій спрямована на досягнення мети: виховання патріотизму старших підлітків; підвищення рівня їх громадянської активності. Крім цього, патріотизм старшого підлітка має базуватись на моральній основі з гуманістичними ціннісно-світоглядними орієнтаціями, які виробило людство протягом історичного розвитку: чесність, людяність, справедливість, милосердя, совісність, толерантність, відповідальність, працьовитість, гідність та ін.

Взаємодія має дворівневу структуру: перший рівень – суб'єктний; другий – процесуальний. На суб'єктному рівні структури розглядаються суб'єкти виховання патріотизму, а на процесуальному рівні – взаємодія цих суб'єктів, яка і являє собою процес виховання патріотизму.

До суб'єктного рівня належать: вихованці (старші підлітки), вчителі, організатори виховної роботи, члени громадських організацій патріотичного спрямування.

Взаємодія школи та громадських організацій має носити певні ознаки, а саме: системність, цілеспрямованість, визнання цінності особистості, творчість, інтегрованість – за характером дій всіх суб'єктів у процесі взаємодії, розвивальність – удосконалення та розвиток патріотизму особистості старшого підлітка.

Концептуальними для нашого дослідження є два положення: 1) Взаємодія школи та громадських організацій у

вихованні патріотизму старших підлітків має бути зорієнтована не на формування жертвового патріотизму, властивого тоталітарним державам, а громадянського, що притаманний демократичним спільнотам. Громадянський тип патріотизму ґрунтується на визнанні пріоритету прав людини, спрямований на духовне оздоровлення народу, становлення в Україні єдиної політичної нації. Він сприяє підвищенню рівня патріотичної свідомості громадян, їх правової культури та гуманістичної моральності особистості. 2) Гуманістична мораль, як стержнева основа громадянського суспільства, виходить за рамки вказівної і забороняючої функції і піднімає особистість на вищий рівень ціннісно-світоглядної орієнтації. Такі якості як чесність, совісність, толерантність, чуйність, справедливість, повага та любов до людини визначають культуру поведінки особистості. Гуманістична мораль стимулює соціально-ціннісну поведінку старших підлітків, застерігає їх від аморальних і протиправних вчинків.

Взаємодія школи та громадських організацій здійснюється на основі загально-педагогічних та психологічних принципів, які забезпечують результативність такої взаємодії та відображають сучасний рівень виховного процесу в Україні. Серед них: принцип соціальної відповідності, принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії, принцип гуманізації взаємин вчителів, організаторів виховної роботи і членів громадських організацій, принцип гармонії, творчості й успіху, принцип діалогічності, принцип особистісно-орієнтованого підходу та діяльнісний.

Реалізація цих принципів визначає стратегію процесу взаємодії вчителів, організаторів виховної роботи та членів громадських організацій з виховання патріотизму старших підлітків.

Організація взаємодії школи та громадських організацій у вихованні патріотизму старших підлітків буде ефективною за умов: взаємної довіри до виховних можливостей суб'єктів взаємодії, підвищення рівня їх педагогічної компетентності, ініціативності й активності у процесі організації та розвитку патріотизму старшого підлітка; єдиної спрямованості різноманітної суспільної діяльності. Кожен захід (акція, конкурс, благодійний проект та ін.) – це форма творчої співпраці, взаємодії вчителів, організаторів виховної роботи, членів

громадських організацій, спрямована на реалізацію завдань виховання патріотизму; активного, творчого характеру кожного виховного заходу. Ця умова передбачає спільне вироблення плану, стратегії і тактики організації та реалізації виховного заходу з обов'язковим колективним обговоренням як майбутніх планів діяльності з формування патріотизму старших підлітків, так і її результатів; єдності окремих етапів організації та проведення кожного виду діяльності: етап планування; етап обговорення майбутньої виховної роботи; етап реалізації; етап підведення підсумків зробленого та визначення можливостей продовження чи припинення конкретної патріотичної акції чи програми; орієнтації на успішний гармонійний розвиток особистості: різносторонній розвиток сутнісних сил старшого підлітка, його здібностей і талантів.

Необхідною умовою оптимізації виховання патріотизму є дотримання системного підходу, який передбачає розгляд цілісного багаторівневого взаємозалежного відкритого процесу в його постійному розвитку і саморозвитку.

Для повного розуміння такої системи розкриємо структурні компоненти взаємодії школи та громадських організацій. У структурі системи виховання патріотизму ми виокремлюємо ціннісний, соціальний, результативний компоненти. Ціннісний компонент забезпечує визначення мети, узгодженість виховних принципів, функцій взаємодії; відображає значущість патріотизму та міру сформованості ціннісних орієнтацій та установок для суб'єктів взаємодії. Цінність є джерелом мотивації суспільної діяльності суб'єктів взаємодії. Соціальний компонент розкриває міру громадянського в кожного з суб'єктів взаємодії. Це – соціальні взаємовідносини, взаємозв'язки, життєве середовище, життєдіяльність, які характеризують ставлення вчителів, організаторів виховної роботи та членів громадських організацій до соціальної дійсності в цілому і виховання патріотизму школярів зокрема. Результативний компонент – це кінцевий, якісний результат виховання патріотизму, впливу взаємодії вчителів, організаторів виховної роботи та членів громадських організацій на формування патріотичної свідомості старших підлітків.

Взаємодія школи і громадських організацій в системі виховання патріотизму старших підлітків спрямована на реалізацію таких функцій:

Пізнавальна функція – розрахована на досягнення в процесі виховання патріотизму просвітницького та освітнього ефекту з боку взаємодіючих суб'єктів. Лише якісний інформаційно багатий потік знань може відобразити ціннісні зрушення в патріотичній свідомості старших підлітків.

Інтегруюча функція об'єднує виховні впливи вчителів, організаторів виховної роботи та членів громадських організацій. Школи та громадські організації на основі погодження інтересів, співробітництва, вибору впливів, форм та методів спілкування досягають необхідного рівня виховання патріотизму підростаючого покоління.

Адаптивна функція пристосовує всіх суб'єктів взаємодії до умов та змін навколишнього середовища за допомогою соціальних та індивідуальних засобів. Функцію можна розглядати як процес звикання, коли зближуються цілі й ціннісні орієнтації суб'єктів як членів взаємодії, засвоюються ними норми та вимоги, відбувається входження у спільну, рольову діяльність.

Процес взаємодії школи та громадських організацій коригує, удосконалює, зміцнює виховний процес навчального закладу та реалізовує мету – виховання свідомих патріотів.

Трансформаційна функція пов'язана з перетворенням, переглядом суб'єктами взаємодії своїх авторитарних світоглядних поглядів в гуманістичні. Гуманізація виховання передбачає пріоритет інтересів і потреб вихованця. Лише в процесі спільної виховної роботи над осмисленням ситуації чи проблеми, формуванням розв'язку можна дістати якісно новий результат патріотичного зростання старшого підлітка, який ґрунтується не на примусі чи навіюванні, а на свободі вибору.

Розвиваюча функція забезпечує зміни, результатом яких є виникнення якісно нової, творчої взаємодії вчителів, організаторів виховної роботи та членів громадських організацій. Творча взаємодія дозволяє застосовувати дієві інтерактивні методи та форми, які сприятимуть пробудженню в старшого підлітка почуття обов'язку, гордості за досягнення своєї Батьківщини, формуватимуть свідоме і відповідальне ставлення до суспільства та залучатимуть до участі у громадській діяльності.

Функція корекції покликана, зусиллям суб'єктів, корегувати негативний вплив на ціннісні орієнтації особистості

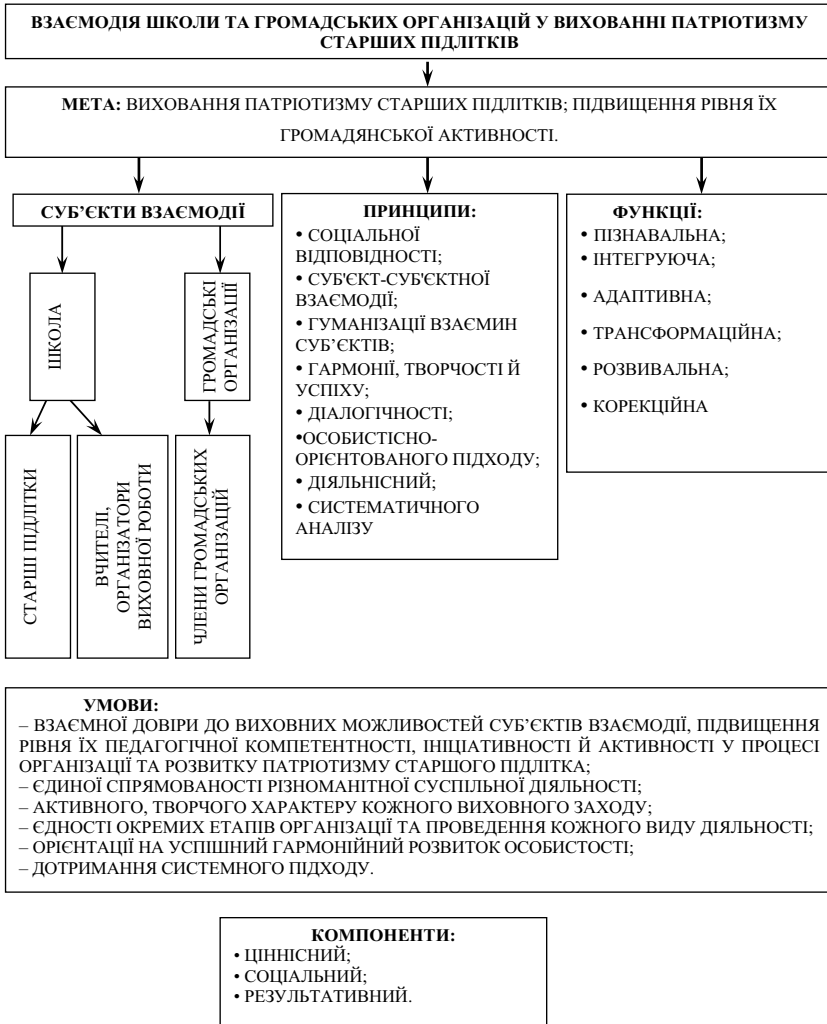


Рис 1. Схема взаємодії школи та громадських організацій

старшого підлітка з боку батьків, впливу ЗМІ, молодіжної моди, масової культури та ін. Кожне джерело пропонує свою мораль, бачення, орієнтири, тому суб'єкти взаємодії мають постати фільтрами у захисті від негативних впливів.

В основу взаємодії школи та громадських організацій покладено особистісно-орієнтований, діяльнісний, співпартнерський підходи, які передбачають плідну, творчу співпрацю вчителів, організаторів виховної роботи і членів громадських організацій. Взаємодія базується на антропоцентричному підході, який, визначаючи первинність прав та інтересів всіх суб'єктів, передбачає їх узгодження з інтересами суспільства, держави. Пріоритетом у спільній роботі має стати осмислення, що особистість є найвищою цінністю. Антропоцентричний підхід сприяє створенню надійних умов для вільного розвитку і прояву індивідуальності кожного із суб'єктів.

Підводячи підсумок, слід зазначити, що взаємодія школи та громадських організацій, має представляти по своїй суті безупинний динамічний процес виховного співробітництва і проходить в певних визначених формах відповідно до поставленої мети. Кінцевими результатом взаємодії є досягнення мети, яка стоїть нині перед всім громадянським суспільством – виховання свідомих патріотів. У вихованні патріотизму така участь має бути постійною, дієвою та результативною.

Література

1. Гапійчук І.М. Педагогічні умови емоційної взаємодії “викладача-студента” у процесі навчання у класичному університеті: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/ Гапійчук Ірина Миколаївна. – О., 2003. – 249 с.
2. Докукина Е.М. Взаимодействие школы и семьи в формировании нравственных основ поведения младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Докукина Елена Михайловна. – К. – 1993. – 176 с.
3. Жданович Ю.М. Організаційно – педагогічні засади виховного процесу у скаутській організації Пласт: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07/ Жданович Юлія Миколаївна. – К., 2004. – 332 с.
4. Краткий психологический словарь / [ред.-сост. Л. Карпенко]. – 2 изд., расш., исп. и доп. – Ростов: Феникс, 1998. – 512 с.
5. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учебник [для студ. пед. вузов]: в 2 кн. / Подласый И.П. – кн.1: Общие основы. Процесс обучения. – М.: Владос, 1999. – 576 с.

6. Бех І. Д. Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді / І. Бех, К. Чорна. – К.: Світ виховання, 2007. – 31 с.
7. Психология: словарь / [ред. А. Петровського, М. Ярошевского]. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
8. Философский энциклопедический словарь / [ред. С. Аверинцев]. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 840 с.
9. Філософський словник соціальних термінів / [ред. В. Андрущенко]. – Х. : Корвін, 2002. – 672 с.

In article were identified the purpose, structure, concept of regulations, principles, factors, components and functions of cooperation of school of social organizations in patriotism education of the senior teenagers.

Key words: *education, patriotism, cooperation.*

Определены цель, структура, концепция положений, принципы, факторы, компоненты и функции взаимодействия школы, общественных организаций в воспитании патриотизма старших подростков.

Ключевые слова: *воспитание, патриотизм, взаимодействие.*

УДК 37.017.93:372

О.М. Олексієнко, м. Київ

ВИХОВАННЯ ТОВАРИСЬКОСТІ ЯК МОРАЛЬНОЇ ЯКОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглядаються особливості морального становлення дітей молодшого шкільного віку, розкрито виховний вплив колективу на цей процес, визначено сутність товариськості, окреслено комплекс гуманних почуттів, що характеризують цю моральну якість.

Ключові слова: гуманні почуття, діти молодшого шкільного віку, колектив, моральний розвиток, товариськість.

Перехід від індустріальної цивілізації до постіндустріальної чи інформаційно-глобалістської, де роль головного виробничого ресурсу відіграють інформація і знання, а гармонія зі світом, гуманізм, соціальна справедливість, толерантність, конструктивний діалог, компроміс стають умовою виживання й прогресу людства, внутрішній зміст і зовнішні прояви особистості набувають вагомості значущості. Цивілізаційний розвиток, що веде до ускладнення соціальних процесів і діяльності соціальних суб'єктів, здобутки матеріальної і духовної культури, розширення й суперечливий характер комунікацій, переоцінка цінностей тощо все більше вимагають від людини розвинутого особистісного потенціалу й гуманістично спрямованих світогляду і діяльності.

Сучасне покоління живе в епоху зростання ролі особи як творця соціального світу і творця самої себе. Прагнення людини бути активно причетною до своєї історичної й особистісної долі, до самореалізації й самовизначення, зумовлене не тільки ускладненням світу і значним підвищенням його динамізму, а й зростанням потреб самої людини, яка піднялася на якісно вищий щабель свого розвитку, ніж попередні покоління.

У процесі діяльності людина для реалізації своїх цілей змушена вступати у відносини з навколишнім світом, у безпосередні та опосередковані взаємозв'язки з іншими людьми. Оскільки такі зв'язки регламентуються суспільно виробленими правилами і нормами, їх зрілість та результативність зумовлюються рівнем морального розвитку особистості, що має свої особливості на кожному віковому етапі.

Молодший шкільний вік – важливий період у моральному розвитку дитини. У цей період відбувається формування основних психічних процесів і якостей, формуються такі новоутворення, як довільність, внутрішній план дій і рефлексія, які надають дитині можливість здійснювати регуляцію своєї діяльності та поведінки, ґрунтуючись на певному рівні рефлексивності. Слушність цієї думки набула теоретичного обґрунтування в працях І.Беха, Л.Виготського, Н.Бібік, Л.Божович, О.Докукіної, Т.Кравченко та ін., які, ґрунтуючись на результатах теоретико-прикладних досліджень, стверджують, що молодші школярі вміють оцінювати власні й чужі думки, виявляти різні підходи до вирішення проблем, обґрунтовувати свою точку зору, намічати план своїх дій, здійснювати оцінку їх доцільності для досягнення визначеної мети.

У молодшому шкільному віці закладаються основи для свідомого засвоєння норм моральності, формування внутрішньої готовності до інтеріоризації моральних вимог. Однак інтерес до моральних норм і вимог, бажання їх знати ще не є запорукою того, що діти покладатимуться на них у вибудові своєї поведінки. Це зумовлено віковими обмеженнями морального розвитку молодших школярів, які ще не здатні до “повноцінного понятійно-дискусійного мислення, а отже, і до вироблення власних моральних переконань” [5, с. 33–34]. Їхні уявлення про мораль часто носять конформний, репродуктивний характер.

Засвоюючи ту чи іншу моральну вимогу, молодший школяр все ще покладається не на внутрішню, таку, що оперує певними аргументами, апробацію її істинності, а на авторитет педагогів, батьків, старших учнів. Відносна несамостійність морального мислення і велика навіюваність молодшого школяра спричиняють його легку сприйнятливність як до позитивного, так і до негативного впливу. Тому, хоча молодший школяр, зазвичай, уже володіє певною моральною спрямованістю, однак довільність його моральних дій ще не дуже сильна і потребує систематичного педагогічного підкріплення. За відповідних обставин життя він “не здатен ще добровільно піти на серйозні обмеження своїх вузько особистісних потреб чи витримати тривалу боротьбу протилежних мотивів” [5, с. 34].

Соціальний зміст морально-психологічних властивостей, що формуються у дитини молодшого шкільного віку, значною

мірою детерміновані умовами її життєдіяльності в соціальному середовищі, характером виховання. За недостатньо адекватних умов процес морального становлення особистості може суттєво відхилитися, уповільнюватися або йти хибним, асоціальним шляхом. Це відбувається через те, що будучи активною життєдіяльною істотою, яка володіє власним внутрішнім світом, кожна дитина по-своєму, крізь призму притаманних їй індивідуально-психологічних властивостей переломлює вплив зовнішнього середовища, беручи участь мірою своїх можливостей у перетворенні як цього середовища, так і власної індивідуальності.

Об'єктивне втілення моральних норм і принципів найбільш чітко виражається в мотивах поведінки. Моральні мотиви, якими керується дитина в своїй поведінці, є "ніби тим містком, через який вона переходить від свідомості до діяльності, втілюючи свої знання і переконання у вчинки" [5, с. 39]. Мотив – це безпосереднє внутрішнє спонукання до дій, що є віддзеркаленням об'єктивних потреб та інтересів індивіда. Це розуміння значною мірою розповсюджується й на моральні мотиви з "урахуванням єдності раціонального, емоційного і вольового елементів спонукання особистості до діяльності". У поведінці моральний мотив постає "тим моментом, коли людина, перш, ніж здійснити той чи інший вчинок, активно оцінює як моральні вимоги й об'єктивну ситуацію, так і свої можливості та наслідки самого вчинку" [5, с. 39].

Отже, без утворення у дитини стійкої мотивації як внутрішньої основи поведінки остання залишається ситуативною, такою, що піддається випадковому впливу. У цьому разі не можна бути впевненим у тому, що дитина без підказки, стимулювання чи нагляду з боку оточуючих діятиме правильно за будь-яких обставин. Тому виховання моральних мотивів поведінки, соціально доцільних зовнішніх форм її прояву відіграє важливу роль у моральному становленні дитини молодшого шкільного віку. Лише за умов ефективного вирішення цього завдання можна сподіватися, що дитина завжди, незалежно від ситуації, буде залишатися сама собою, виявляти здатність протистояти зовнішньому негативному впливу, не втратить внутрішньої прихильності й зовнішньої ввічливості до оточуючих.

У цей час у дитини розвивається здатність робити передбачення стосовно почуттів, думок, очікувань і намірів інших людей. Молодші школярі, які володіють уміннями бачити речі та явища з позиції іншої людини, більш успішно встановлюють і підтримують близькі, міцні відносини з однолітками, активно залучаються до життєдіяльності класного колективу і приймаються ним. Виникаюча у них “особистісна поведінка” дає їм змогу у відносинах з однолітками реалізовувати ті моральні норми, які задаються дорослими. Саме поведінка стосовно однолітка – вербальна чи реальна – визначає основну лінію їхнього морального розвитку.

Характерними особливостями учня початкових класів є активність та емоційна чутливість, психологічна рівновага й толерантність, емпатійність і відкритість, рефлексивність та ініціативність, почуття власної цінності й здібність до свідомої саморегуляції. Крім означених особливостей, у молодшому шкільному віці набуває розвитку спроможність до соціальної рефлексії – на “значущого іншого” як носія нового знання, зовнішніх оцінок, інших позицій, ціннісного досвіду, зразка для порівняння і наслідування; на самого себе як складову мікросоціуму, учасника спілкування і взаємодії; на власну діяльність як внесок у життєдіяльність співтовариства; формується нова соціальна позиція – розвиток усвідомленого ставлення до себе як до відповідальної особи, до свого навчання як виконання обов’язку, до спілкування з дорослими й однолітками як до розвитку ціннісних соціальних зв’язків, соціальної взаємодії. Іншого характеру набуває спілкування і взаємодія, які тепер характеризуються збільшенням ініціативи внаслідок потреби набуття додаткової інформації; розширенням сфери спілкування через збільшення та поглиблення індивідуального та соціального інтересів, посиленням прагнення до гармонізації; зростанням ролі діалогу, певним усвідомленням мотивації своїх та інтерпретація чужих вчинків тощо [8, с. 25].

Отже, молодший шкільний вік, виступаючи періодом початкового усвідомленого саморозвитку дитини як удосконалення окремих вчинків і дій та активного навчіння діяльності, яка їй подобається або вимагається значущими людьми, є водночас “ковадлюю” можливостей її особистісного зростання, визрівання здібності до наступного цілеспрямованого саморозвитку [6, с. 64].

Таким чином, молодший шкільний вік є тим періодом, коли “основна тенденція морального розвитку дошкільного дитинства – розходження між моральною свідомістю і моральною поведінкою – переходить на стадію усвідомлення моральних норм і формується власне ставлення до основних понять моральності” [3, с. 40]. Однак почасти такі прояви мають ситуативний характер.

У діяльності, до якої залучається дитина молодшого шкільного віку, переступивши шкільний поріг, відбувається встановлення нових міжособистісних контактів, виникає необхідність виконання спільних з іншими учнями завдань, врахування думки однокласників, погодження дій з правилами і традиціями класного колективу, засвоєння певних норм здійснення вчинкових актів, що висуває відповідні вимоги до її морального розвитку. Звідси провідне завдання школи полягає в тому, щоб навчити дитину не лише пристосовуватися до навколишнього середовища, а й творчо реалізовуватися в ньому свої здібності, окультурюючи тим самим життєвий простір навколо себе. В іншому випадку в неї виникають труднощі у спілкуванні та взаємодії з однолітками, іншими людьми, із шкільним та соціальним середовищем загалом, що заважає її нормальному розвитку і моральному становленню [4].

Водночас одержані науковцями дані засвідчують, що у значної кількості учнів початкових класів перебування в школі не викликає позитивної спрямованості на взаємодію з однолітками, що призводить до їх ізольованості в класному колективі. Передумовою виникнення такої позиції почасти стає недостатній розвиток у дитини комплексу особистісних якостей, які характеризують її готовність до спілкування: здатності до адекватного сприйняття іншої людини, до аналізу ситуації, оцінки. Значна кількість молодших школярів у взаєминах з однолітками налаштована на одержання для себе певних “благ”, тоді як в оцінці власних якостей вони надають перевагу “моральному позитиву” як передумови одержання схвалення з боку дорослих. Тобто, в обох типах поцінувань спостерігається певна утилітарність уподобань [4].

У дитини молодшого шкільного віку через недостатню сформованість внутрішнього контролю дій спостерігається певний рівень складності системи моральних якостей, тобто тих суб’єктивних цінностей, які утворюють її морально-духовне

“Я”. Акцентуючи на цій особливості, І.Бех вважає, що внутрішній контроль може виникнути, якщо сформувати в дитини “асоціативний зв’язок між її природними моральними якостями і реальною людиною, в якій ці якості досягли високого рівня розвитку” [2, с. 2].

Головним джерелом морального розвитку дитини молодшого шкільного віку є досвід, якого вона набуває в повсякденному житті, а також характер її взаємодії з групами, членом яких вона є, прийнятими у них груповими нормами і цінностями.

Опанування нової соціальної ролі учня сприяє поступовому розвитку в дитини таких соціальних якостей, як: виокремлення себе із людської спільноти, відповідальності, усвідомлення суспільних і моральних норм та цінностей, повага до інших людей, уміння співпрацювати тощо. Характерний для неї потяг до нового статусу мотивований прагненням “виглядати учнем”, тобто зовнішньо відмежуватися від молодших за віком дітей, позначивши свою належність до більш старшої вікової групи і надією відповідати їй поведінкою; бажанням виявитися успішним у новій діяльності; прагненнями на визнання у цій ролі з боку дорослих (учителя, батьків), а пізніше – й однолітків; тягінням до дитячої спільноти; бажанням знайти оточення, яке її розуміє, своєрідну психологічну нішу, спроможну дати відчуття “захищеності колективом”; очікуванням набуття того чи іншого позитивного статусу в ньому і можливості “показати себе” з гарного боку; вірою в те, що становище школяра піднесе її значущість у власній сім’ї [6, с. 63].

Саме колектив є реальним мікросередовищем, яке віддзеркалює модель відносин, що існують у суспільстві, і забезпечує природне входження дитини в соціум. У колективі дитина повною мірою задовольняє свої потреби в спілкуванні та спільній діяльності, набуває досвіду “бути особистістю”. Колектив створює можливість для розвитку суб’єктності дитини, її активної позиції у спільній діяльності. Проявляючи самостійність у виборі діяльності та способів її реалізації, порівнюючи свої дії з діями інших, підкоряючи особисті інтереси інтересам колективу, обмежуючи свої бажання, привчаючись робити те, що потрібно, а не те, що забажається, дитина набуває досвіду самостійних дій, загартовує свою волю, різнобічні моральні почуття і звички, моральні уявлення, у неї з’являється потреба в самоствердженні, самовіддачі як у

суспільно корисній поведінці, так і в протиставленні своїх ціннісних орієнтацій через живе й безпосереднє спілкування з іншими [1, с. 6–7].

Значущість колективу зумовлюється ще й тим, що процес виховання – це залучення особистості до “колективних уявлень” – соціуму. Моральні норми, якими керується в своїй поведінці кожна окрема людина, залежать не лише від суспільного, а й від особистісного буття. Вони стають надбанням окремої людини лише за умов, якщо особистісне буття підготує її до засвоєння цих норм, якщо вона оволодіє необхідним моральним досвідом, якщо моральні норми набудуть для неї особистісного смислу.

Важливим чинником, що справляє позитивний вплив на ці процеси, є особистісне буття дитини в класному колективі. Будучи членом такого колективу, молодший школяр постійно збагачується позитивним моральним досвідом, вправляється у позитивних моральних вчинках. У відповідним чином організованому класному колективі панує спільний інтерес, який об’єднує учнів, у них виникає відповідальність за вирішення спільних завдань. На цій основі з’являється і взаємна відповідальність, взаємна допомога, критика недоліків і прагнення їх виправити.

Серед багатоманітності прояву колективних відносин одним з найбільш важливих є товариськість. Саме завдяки товариськості відбувається ідентифікація дитини, тобто формування її цілісного “Я”, що забезпечує встановлення і розвиток її конструктивних відносин з іншими дітьми, формується інтерес до них, прагнення співробітничати, виявляти турботу. Товариськість виникає там, де є взаємна симпатія, взаємодопомога, проявляється реальна потреба в наданні іншому допомоги, в здійсненні дій, які становлять спільний для всього колективу інтерес. На думку М.Ночевника, поведінка товариської людини відрізняється тактом і почуттям міри, вмінням ураховувати настрої та почуття інших людей; її характеризують привітність та співучасть. Головною ознакою товариськості є “інтерес як вираження інтелектуальних та культурних потреб” [7, с. 97–98].

На думку О. Кузнецової, товариськість виявляється через:

- намагання дитини перебувати в колективі, бути разом з товаришами;

- звичку ділитися з товаришами своїми радощами і прикрощами, розповідати про себе;
- прийняття наявних у колективі норм і правил поведінки, міжособистісної взаємодії;
- добросовісне виконання громадських доручень;
- вимогливість до себе та своїх товаришів;
- надання допомоги товаришам;
- захист честі колективу;
- здатність до співпереживання, співчуття;
- піднесення інтересів колективу над своїми інтересами;
- володіння навичками і звичками колективного спілкування [5, с. 70]

Товариськість також охоплює комплекс гуманних почуттів – співпереживання, повагу людської гідності, співчуття, тактовності, передбачає осягнення їх сутності, прагнення до прояву у повсякденному житті, у взаєминах з однолітками. Наявність таких почуттів сприяє опануванню моральними нормами взаємодії, формуванню позитивної мотивації до належної поведінки.

Завдяки співпереживанню відбувається емоційно-інтуїтивне осягнення партнерами по взаємодії внутрішнього світу один одного, здійснюється “входження” у світ іншого і сприйняти його на рівні власного поцінування. Повага людської гідності забезпечує поцінування іншої людини не “за щось”, а тому “що це Людина”, із своїми почуттями, прагненнями, інтересами, можливостями, які треба пізнати, підтримати, допомогти у їх реалізації чи корегуванні. Це почуття заперечує зневажання іншої людини за якимись її суб’єктивними ознаками, відмову від визнання її прав і можливостей на вияв власного “Я”. Здатність до співчування передбачає наявність уміння осягати емоційний стан іншого, приймати його у процесі спілкування та взаємодії. Тактовність характеризується обережним ставленням до емоційного стану іншої людини, почуттям міри, вмінням знайти в кожному конкретному випадку потрібну форму звертання, надання допомоги чи послуги, вміння бути ненав’язливим тощо. Тактовність передбачає невтручання у чужі справи, якщо вони нікому не загрожують, уміння правильно оцінювати свої слова, вчинки, усвідомлювати особливості їх сприйняття іншою людиною.

Таким чином, моральне становлення дітей молодшого шкільного віку найкращим чином відбувається в колективі, який не лише продукує усталені моральні норми і вимоги, а й створює сприятливі умови для прийняття їх особистістю. Важливу роль у цьому відіграє наявність у дитини такої моральної якості, як товариськість, що характеризується комплексом гуманних почуттів і реальних поведінкових проявів.

Література:

1. Безкоровайна О. Особистісне самоствердження учня – актуальна проблема сучасного виховання / Ольга Безкоровайна // Світ виховання. – 2007. – № 4 (23). – С. 6–10.
2. Бех І.Д. Науковий підхід – запорука виховного успіху педагога / Іван Дмитрович Бех // Рідна школа. – 1999. – № 11. – С. 1–5.
3. Галанина В. Организация взаимопомощи в младшем школьном возрасте / Валентина Галанина // Воспитание школьников. – 2003. – № 7. – С. 40–43.
4. Кравченко Т. Діагностика рівня соціалізованості учнів початкових класів.
5. Кузнецова О.А. Педагогічні умови формування моральних норм поведінки молодших школярів: [наук. видання] / О.А.Кузнецова. – Миколаїв: ІЛПОН, 2004. – 154 с.
6. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности / Лидия Николаевна Куликова. – Хабаровск: Изд-во ХГРУ, 1997. – 315 с.
7. Ночевник Н.Н. Человеческое общение / Н.Н.Ночевник. – М.: Политиздат, 1988. – 127 с.
8. Сайтарли І.А. Культура міжособистісних стосунків: [навч. посіб.] / Інна Анатоліївна Сайтарли. – К.: Академвидав, 2007. – 240 с.

In the article the features of the moral becoming of children of junior school are examined, an educate influence of collective on this process, certainly essence of sociability, outlined complex of humane senses which characterize this moral quality are exposed.

Key words: humane senses, junior schoolchildren, collective, moral development, sociability.

В статье рассматриваются особенности морального становления детей младшего школьного возраста, раскрыто воспитательное влияние коллектива на этот процесс, определена сущность дружелюбия и комплекс гуманных чувств, которые характеризуют это моральное качество.

Ключевые слова: гуманные чувства, дети младшего школьного возраста, коллектив, моральное развитие, дружелюбие.

УДК 37.017.7

О.В. Роговець, м. Київ

СТРУКТУРА ГРОМАДЯНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ ПІДЛІТКІВ: КОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТ

У статті розглянуто сутність громадянської культури особистості, розкрито зміст когнітивного компонента її структури..

Ключові слова: громадянська культура особистості, знання, когнітивний компонент, структура, уявлення.

В умовах становлення демократичної, соціальної, правової держави в Україні зростає орієнтація на особистість, актуалізується необхідність захисту її прав і гідності, запровадження гарантій щодо соціального забезпечення і постійного піклування з боку держави. Водночас і сама людина постає як активний суб'єкт державотворних процесів, їх продукування і розвитку на відповідних засадах. Адекватне здійснення таких дій вимагає наявності в особистості відповідних рис і властивостей, які у своїй сукупності становлять її громадянську культуру.

Звернення до наукових праць сучасних дослідників засвідчує, що за своєю сутністю громадянська культура становить об'єднувальну ауру для "повноцінного розвитку особистості, яка б могла успішно розв'язувати складні життєві проблеми, активно творчо діяти, узгоджуючи державні і власні інтереси, і в цьому знаходити сенс свого життя" [1, с. 4]. Виховати у людини громадянську культуру означає підготувати її до участі у вирішенні сьогоденних і перспективних завдань держави, управління та виконання функцій трудівника й управлінця, діяча держави або захисника Батьківщини. Для цього у дитини слід сформувати комплекс якостей, які зводяться до "механізмів соціалізації та інкультурації особистості" [3, с. 8].

У процесі формування громадянської культури відбувається якісне перетворення особистості, причому відбувається воно на основі її власної активної діяльності та її власного активного ставлення до середовища. Суб'єктність проявляється в активному засвоєнні культури, що визначає "саморозвиток індивіда та його самодетермінацію в соціокультурному просторі,

а також зміст і форму діяльності, способи включення суб'єкта в механізми суспільного розвитку" [2, с. 63].

Ми розглядаємо громадянську культуру як складне інтегративне особистісне утворення, яке включає знання про державу, її атрибути і символіку, уявлення про суспільні норми і цінності, емоційно-позитивне ставлення до правил і норм суспільного співбуття і спонукає індивіда до активної участі в громадському та житті.

Зважаючи на таке визначення, а також ґрунтуючись на аналізі наукової літератури (І.Бех, М.Боришевський, Н.Дерев'яно, В.Іванчук, О.Плевако, Н.Чернуха, К.Чорна та ін.), було окреслено структуру громадянської культури як єдності трьох взаємопов'язаних компонентів – когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового.

У даній статті ми зупинимось на розкритті змісту когнітивного компонента громадянської культури підлітків.

Значення когнітивного компонента полягає насамперед у тому, що когнітивна діяльність за своїм змістом є специфічною взаємодією суб'єкта та об'єкта громадянської культури, передбачає встановлення істини, розробку рецептів, алгоритмів, моделей і програм, спрямованих на освоєння об'єкта відповідно до потреб суб'єкта. Формою засвоєння результатів когнітивного процесу є знання, завдяки яким людина навчається розпізнавати об'єкти зовнішнього і внутрішнього світу, оперувати ними. Таким чином, когнітивний компонент забезпечує поінформованість індивіда в царині громадянської культури, а високий рівень його сформованості сприяє набуттю загального ментального досвіду, розвиткові цілісних і системних форм саморегуляції.

При визначенні змісту когнітивного компонента громадянської культури підлітків ми спиралися на положення Концепції громадянського виховання, що дало змогу включити до нього:

- знання про державу та її устрій, про Конституцію України, закріплені в ній права, свободи й обов'язки громадян; державні норми;
- знання про суспільні норми і цінності;
- уявлення про громадянські якості.

Центральне місце серед цих складників посідають знання про державу як базовий інститут політичної системи і політичної

організації суспільства, який створюється для налагодження його життєдіяльності, забезпечення цілісності і безпеки, задоволення загальносоціальних потреб. Держава є інтегруючим елементом суспільства, який підтримує в ньому певний нормативний порядок і здійснює життєво необхідні для нього функції.

Головними ознаками держави є: власна територія; населення, юридично організоване за допомогою інституту громадянства в народ держави; законодавство; уряд; державні символи, “які посередництвом певних знаків чи предметів відображають ідеї, поняття і почуття, спрямовані на утвердження конкретної державності” [6, с. 321]. Державними символами Української держави є її герб, прапор, гімн.

Згідно з Конституцією України, держава сприяє консолідації та розвитку української нації, її історичної свідомості, традицій та культури і встановлює обов’язкові правила і порядок загального характеру (*державні норми*), які регулюють політичні, громадянські та інші відносини, забезпечує їх дотримання, зміни і розвиток.

З-поміж державних норм у контексті громадянської культури особливу значущість мають *правові норми*, або норми права – встановленні чи санкціоновані державою правила поведінки, загальнообов’язкові для членів суспільства в межах галузі своєї дії; їх виконання забезпечується примусовістю і відображено у праві. Знання правових норм і їх дотримання уособлюється в такій якості, як законслухняність – здатність з повагою ставитися до існуючих у суспільстві норм і правил, встановленого порядку, дотримуватися суспільних імперативів, визнавати і шанувати суспільні авторитети, виконувати обов’язки, покладені на особу громадою [12, с. 82]. І хоча виконання правових норм забезпечується примусовістю, особливе значення має не лише їх зовнішня функція, а й, за словами В.Лови та Т.Люриної, перетворення на “продукти свідомості людини, такі ж внутрішні елементи..., як етичні норми” [8, с. 4].

Не менш важливе місце у змісті когнітивного компонента громадянської культури підлітків посідають знання *про обов’язки, права і свободи людини і громадянина*, які гарантуються Конституцією України. Права та обов’язки є зворотними сторонами одного й того ж механізму правового

регулювання відносин між людьми й утвердженням їх рівності: керуючись власними правами, людина водночас визнає свої обов'язки, бо вони є віддзеркаленням прав і свобод іншої людини. Справжній громадянин зобов'язаний добровільно дотримуватися чинних законів, знати не тільки свої права, а й сприймати їх як обов'язки. “У цьому – діалектика взаємовідносин права і обов'язків, головна сутність правосвідомості. Адже кожне право може бути представлене як обов'язок” [14, с. 14].

У когнітивному компоненті громадянської культури поряд із знаннями про державні норми, ми виділяємо блок знань про *суспільні норми*. Норми є необхідною умовою існування суспільства, їх реалізація і використання забезпечує належне функціонування держави і суспільства, становлення індивіда як представника тієї або іншої соціальної групи. Суспільні норми діють у суспільстві кожної держави і є уособленням типових соціальних зв'язків, типового способу поведінки.

На відміну від держави, діяльність якої регламентується Конституцією і законами, суспільство є способом організації спільного буття людей, в основу якого покладається певна система соціальних норм і правил, вимог і обов'язків, що висуваються перед кожною людиною і виконання яких необхідне для нормальної життєдіяльності суспільства загалом і його громадян зокрема [13, с. 621].

У сучасній літературі (Є.Пеньков, А. Ручка, В.Циба, Є.Якуба та ін.) усі суспільні норми поділяються на *звичаї, традиції та моральні норми*.

Звичаї і традиції передаються від покоління до покоління і зберігаються як у суспільствах, так і в соціальних групах протягом тривалого часу. Виникнення звичаїв і традицій та набуття ними сталого характеру відбувається завдяки їх позитивному сприйняттю якоюсь групою чи суспільством загалом.

Звичаї – це правила поведінки, які склалися історично, протягом життя багатьох поколінь. Вони слугують засобом залучення людей до соціального та культурного досвіду і передачі його від покоління до покоління. У ролі звичаїв можуть виступати загальноприйняті трудові навички, форми суспільно-політичної діяльності, сімейних відносин, релігійні обряди, громадські свята тощо [13, с. 222].

Традиції – це елементи соціальної і культурної спадщини, своєрідний спосіб накопичення, збереження і передачі соціального досвіду, характерною особливістю якого є “легітимація певних культурних настанов шляхом апелювання до самого факту їх існування в минулому” [4, с. 34].

Звичаї і традиції об’єднують минуле і майбутнє народу, старші й молодші покоління. Засвоєні й примножені в процесі історичного розвитку, вони містять у собі духовні, моральні цінності – ідеї, ідеали, погляди, норми поведінки та ін., “своєрідні духовні устої розвитку народу, нації, що втілюють у собі найкращі досягнення в моральному, трудовому, естетичному житті”. Прилучаючись до них, особистість не тільки вбирає в себе їх філософський, психологічний, моральний зміст, а й “у такий спосіб може започаткувати і розвивати нові традиції та звичаї у конкретно-історичних обставинах” [7, с. 126].

Моральні норми – це сукупність почуттів, усталених настроїв, традицій, ідей і певних теоретичних систем, які відображають найістотніші інтереси великих соціальних груп. Вони слугують приписами щодо способів поведінки, які оцінюються не лише дійсними вчинками людей, а й їхніми мотивами, намірами. Моральні норми охоплюють уявлення про добро і зло, належне й осудливе, про совість, сором, обов’язок, почуття власної гідності, честь не тільки на рівні суспільства, а й у вигляді норм, “які віддзеркалюються в моральній свідомості людини” [14, с. 37]. Тобто, моральні норми є “опорою для внутрішньої моральної діяльності особи в тій чи іншій ситуації, задають загальні, закономірні рамки вияву моральної активності людини, прокладають шляхи від проблем до процесів, від свідомості до поведінки” [9, с. 56].

Моральна свідомість – це духовна сторона моралі, яка становить її підсистему зі “своєю внутрішньою структурою, котра забезпечує поєднання двох притаманних їй функціональних властивостей – імперативності (здатності чинити відповідно до приписів) й оцінювальності (здатності співвідносити те чи інше явище з певними моральними цінностями)” [13, с. 398]. Відповідно до цього, у змісті моральної свідомості розрізняють, з одного боку, норми і принципи, а з іншого, – моральні мотиви, ціннісні орієнтації, етичні цінності. Найповніше поєднання всіх цих сторін здійснюється в категоріях моральної свідомості, до

яких відносять добро і зло, совість, обов'язок, відповідальність, справедливість, сенс життя тощо [13, с. 399].

Керуючись веліннями совісті, людина бере на себе відповідальність за своє розуміння добра і зла, обов'язку, справедливості, сенсу життя. Вона сама задає для себе критерії моральної оцінки і виносить на їх підставі моральні судження, оцінюючи насамперед власну поведінку. Якщо зовнішні для моралі опори поведінки – громадську думку або вимоги закону – можна при нагоді обійти, то обдурити самого себе виявляється неможливо. Якщо це і вдається, то виключно ціною відмови від голосу власної совісті і втрати людської гідності. Моральна свідомість дає змогу побачити й усвідомити ту межу моральної поведінки, за якою починаються аморальні й протиправні вчинки. Високоморальна свідомість стимулює соціально ціннісну поведінку, застерігає від правопорушень. Моральні норми полегшують сприйняття особистістю правових норм, які своєю чергою сприяють усвідомленню моральних істин [14, с. 14].

У змісті когнітивного компонента громадянської культури підлітків важливе місце належить *цінностям* – нормативним уявленням, що виражають позитивну або негативну значущість явищ, ідей, настановлень життєдіяльності з погляду їх відповідності потребам, інтересам і цілям суспільства, соціальної групи, окремої особи. Цінності формуються внаслідок усвідомлення соціальним суб'єктом своїх потреб у співвідношенні з предметами навколишнього світу або внаслідок ставлення, яке реалізується через акт оцінки.

У контексті нашого дослідження особливої значущості набувають *громадянські цінності* – інтегральне соціально-психологічне утворення, навколо якого об'єднуються інші вартісні уявлення, створюючи систему. Такі цінності “становлять різновид базової соціальної настанови, що визначає готовність особистості приймати й добровільно виконувати закони й вимоги держави, підтримувати її атрибути, брати активну участь у громадянському житті, організовувати власну поведінку за принципами її демократичного устрою” [10, с. 58].

На важливості громадянських цінностей у структурі громадянської культури наголошує Н.Лавриченко, стверджуючи, що громадянська культура належить до тих якостей, які неможливо сформулювати раз і назавжди, виписавши програму дій

добропорядного громадянина. Це насамперед “особисте і перманентне настановлення на життя як на дію, що ґрунтується на індивідуальному сприйнятті, переживанні, обстоюванні певних законодавчо закріплених і морально санкціонованих у суспільстві громадянських цінностей” [11, с. 196].

Ми в своєму дослідженні до громадянських цінностей відносили: *шанобливе ставлення до держави, її символики; повагу до національних звичаїв і традицій; співвіднесення власної поведінки з прийнятими у суспільстві моральними нормами.*

Наступним складником когнітивного компонента громадянської культури визначили уявлення підлітків про *громадянські якості* – складну й багатомірну сукупність особистісних якостей, до вибору яких у науковій літературі до цього часу ще не склалося однозначного підходу.

Наприклад, у монографії Н.Дерев'янка громадянськими якостями названо: національну ідентичність і міжнаціональну толерантність, прихильність до вселюдських цінностей і місцевий патріотизм, громадянську гідність і громадянський обов'язок, національний менталітет і національну самосвідомість, державну патріотичність і державницький оптимізм, громадянську дисциплінованість і громадянську активність, відданість і вірність справі національного державотворення, збереження родоvodu тощо [5, с. 172–174].

Спираючись на дослідження Н.Дерев'янка, В.Іванчука, О.Сухомлинської, С.Рябова та ін., ми визначили перелік громадянських якостей, про які діти підліткового віку повинні мати уявлення: *патріотизм, правосвідомість і законослухняність, права та свободи людини і громадянина.*

Патріотизм – це любов до батьківщини у поєднанні з повагою до інших націй і національних меншин у межах своєї держави, супідрядність особистих і суспільних інтересів, переведення загальнолюдських цінностей на рівень індивідуальної свідомості. За образним виразом Сантаяни, “ногами людина повинна вросли в землю своєї Вітчизни, але очі її нехай оглядають увесь світ” [13, с. 472].

Правосвідомість – усвідомлення своїх прав, свобод, обов'язків, ставлення до закону, до державної влади.

Законослухняність – визнання чинних законів, повноважень влади, згода перебувати в існуючому правовому і законодавчому “полі” [12, с. 82].

Під шануванням прав і свобод громадянина розуміємо їх сприйняття як беззаперечної цінності – власної і загальної, віра в те, що люди дійсно мають права, поцінування цих прав, мотивація до їх використання й захисту [12, с. 81].

Таким чином, когнітивний компонент, який включає певну сукупність знань та уявлень знань про державу, її устрій, Конституцію України, права, свободи й обов'язки громадян, суспільні норми і цінності, уявлення про громадянські якості, посідає важливе місце в структурі громадянської культури особистості. За умов його недостатньої сформованості, людина змушена діяти на основі простих, примітивних форм регуляції, які формуються стихійно у вигляді поведінкових стереотипів, а її система цінностей вибудовується як конгломерат розрізаних шаблонів і стереотипів, засвоєних від референтних людей без критичного порівняння й осмислення.

Література:

1. Бех І.Д. Передмова / Іван Дмитрович Бех // Теоретичні засади формування громадянської культури школярів: [монографія] / Н.Дерев'янку; за ред. В.Костіва. – Івано-Франківськ: Плай, 2002. – С. 3–6.
2. Білоконь І. Духовна культура як чинник моральної і громадянської спрямованості / Іван Білоконь // Соціальна психологія. – 2008. – № 6. – С. 59–66.
3. Боришевський М.Й. Формування громадянина-творця. Соціально-психологічний портрет особистості громадянина / Михайло Йосипович Бори шевський // Світло. – 1998. – № 3. – С. 8–9.
4. Власова В.Б. Традиции как социально-философская категория / В.Б.Власова // Философские науки. – 1990. – № 4. – С. 30–39.
5. Дерев'янку Н. Теоретичні засади формування громадянської культури школярів: [монографія] / Н.Дерев'янку; за ред В.Костіва. – Івано-Франківськ: Плай, 2002. – 199 с.
6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; відповід. ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Ігнатенко П.Р. Виховання громадянина: психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: [навч.-метод. посіб.] / П.Р.Ігнатенко, В.Л.Поплужний, Н.І.Косарева, Л.В.Крицька. – К.: Ін-т змісту і методів навчання, 1997. – 252 с.

8. Іова В.Ю. [навч. посіб.] / В.Ю.Іова, Т.І.Люрина. Формування громадянської культури особистості. – Кам'янець–Подільський: Абетка, 2003. – 172 с.
9. Костів В.І. Моральні цінності як компонент системи внутрішньої ціннісно–нормативної регуляції поведінки особи // Цінності освіти і виховання: (наук.-метод. зб.; за заг. ред. О.В.Сухомлинської)/ В.І.Костів. – К.,1997. – С. 55-58.
10. Крицька Л.Б.Громадянськість як інтегральна ціннісна орієнтація особистості // Цінності освіти і виховання: (наук. метод. зб. / за заг.ред. О.В.Сухомлинської) / Л.Б.Крицька. – К., 1997. – С. 58-62.
11. Лавриченко Н.М. Проблеми гуманістичного спрямування шкільної соціалізації: педагогічні розмисли і нотатки / Н.М. Лавриченко. – К.: ТОВ “Інсайт-плюс”, 2006. – 279 с.
12. Рябов С.Г.Особливості громадянської освіти у формуванні політичної культури в перехідному суспільстві / С.Г.Рябов // Освітній дайджест. Акцент–панорама. – 2004. №4(8). – с. 79–87.
13. Філософський енциклопедичний словник /[редкол. В.І.Шинкарук (голова) та ін.]. – К.: Абрис, 2002. – 742 с.
14. Чорна К.І. Виховання громадянина, патріота, гуманіста: [навч.-метод. посіб.] / К.І.Чорна. – К.: ТОВ “ХІК”, 2004. – 96 с.

The article deals with the essence of personality's civil culture; the maintenance of its structure's cognitive component.

Key words: *civil culture of personality, knowledge, cognitive component, structure, presentation.*

В статье рассматривается сущность гражданской культуры личности, раскрывается содержание когнитивного компонента ее структуры

Ключевые слова: *гражданская культура личности, знания, когнитивный компонент, структура, представления.*

УДК: 371.4

К.О. Журба, Е.Р. Заредінова, м. Київ

СТАН СФОРМОВАНOSTІ ПАТРІОТИЗМУ У МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ

Досліджено стан сформованості патріотизму у молодших підлітків. Діагностика дозволяє виявити погляди дітей до свого майбутнього і майбутнього України, ставлення до оточуючого через ціннісне ставлення до себе, людей, суспільства, природи і визначити рівні.

Ключові слова: патріотизм, Батьківщина, Україна, молодші підлітки, критерії, виховання

Аналіз сучасного стану формування патріотизму молодших підлітків засвідчив, що на сьогодні ця проблема є надзвичайно важливою у становленні системи вітчизняної освіти і виховання, оскільки від сформованості патріотизму залежить оздоровлення суспільства в цілому і мікросоціуму зокрема, подальший поступ і розвиток України як держави.

У вітчизняній педагогіці проблеми патріотизму школярів досліджували М.Баранець, М.Башмет, А.Бондар, В.Бондар, О.Захаренко, І.Зязюн, А.Дем'янчук, О.Мороз, В.Новосельський, М.Терентій, І.Ткаченко, О.Рудницька, В.Фарфоровський, Т.Шашло, М.Шкіль, М.Ярмаченко та ін.

Метою нашої статті є діагностика стану сформованості патріотизму у молодших школярів.

Патріотизм – це любов до Батьківщини, свого народу, турбота про його благо, сприяння становленню й утвердженню України як суверенної і незалежної, правової, демократичної, соціальної держави, готовність відстояти її незалежність, служити і захищати її, розділити свою долю з її долею.

На особистісному рівні патріотизм є пріоритетною стійкою характеристикою людини, яка проявляється в її свідомості, моральних ідеалах та цінностях, в реальній поведінці та вчинках. Це звичайний стан повсякденного життя людини. Він виявляється не лише в незвичайних ситуаціях, чи під час війни, а в повсякденному виконанні особистістю своєї роботи, яка приносить користь і людині, і суспільству. Отже, суб'єктом – носієм патріотизму є сама людина. Завдяки її творчій праці, любові, відданості розвивається патріотизм.

© К.О. Журба, Е.Р. Заредінова, 2009

Підготовка дітей до життя у цивілізованому суспільстві залежить від того, наскільки вдалось педагогам створити сприятливі педагогічні умови та прищепити вихованцям любов до Батьківщини, сформувати громадянські якості.

Непересічне значення у формуванні патріотизму у молодших підлітків є усвідомлення дітьми своєї любові до України, почуття захищеності і значущості у житті країни, причетності до її долі, почуття обов'язку і відповідальності, правдивості, почуття власної гідності.

Виходячи з цього, система сучасного виховання має бути спрямованою на формування патріотичних якостей підростаючої особистості. Задля цього нами було здійснено: анкетування і опитування вчителів; анкетування, опитування, спостереження дітей; анкетування опитування батьків; аналіз планів виховної роботи шкіл.

Оцінюючи результати навчально-виховної діяльності молодших підлітків, слід виходити з пріоритетної спрямованості взаємодії батьків і школи на формування патріотизму у дітей, що включає:

- **когнітивний критерій** визначає любов і ціннісне ставлення до Батьківщини, рідної мови, розуміння особистістю своєї приналежності до долі держави та національної ідентифікації, повага до державних атрибутів та традицій українського народу, інтерес до життя в Україні, її історії, роль сім'ї в житті країни, віра у майбутнє України;
- **процесуально-діяльнісний критерій** визначає прив'язаність і любов до рідного краю, повагу та толерантне ставлення до звичаїв, культури, традицій різних народів, що населяють Україну, готовність відстоювати інтереси України і протистояти антиукраїнській ідеології, брати активну участь у суспільно громадській і добродійній діяльності, готовність відстоювати свої права і свою громадянську позицію;
- **ціннісно-смісловий критерій** включає прояв інтересу до історії і культурно-духовної спадщини українського народу, його традицій, звичаїв і моралі, повага до людей які проживають і працюють в Україні, ідентифікація себе з українським народом та робота над собою;
- **рефлексивний критерій** відображає основні мотиви патріотизму у молодших підлітків (гуманістичні, егоїстичні,

конформістські), які впливають на вибір стратегії поведінки, її саморегуляції поведінки, усвідомлення себе громадянином і патріотом України.

Одне із завдань першого етапу передбачало вивчення дітей підліткового віку з метою діагностики рівнів сформованості у них патріотизму, що зумовило необхідність виявлення наявності (відсутності) певних знань і уявлень, а також співвіднесення їх з реальною поведінкою і мотивацією вчинків. При цьому оцінювався не окремий вчинок, який, так само як і його мотив, міг бути випадковим, а цілий ряд чи сукупність вчинків, що зводило до мінімуму можливість виникнення неадекватної оцінки. Такий підхід давав змогу визначити ставлення дитини до Батьківщини, до природи, до оточуючих, до самого себе.

Так, учням 5–6-х класів (молодші підлітки) було запропоновано подумати над тим, у чому має виявлятися патріотизм? Відповіді розподілилися наступним чином:

Учні 5–6-х класів переконані, що патріотизм має виявлятися у любові до Батьківщини, до України – 74,6%, до рідного краю (міста, села) – 22,5%, у ставленні до обов'язків – 12,7%, ціннісному ставленні до батьків, родини – 10,8%, готовності захищати Батьківщину – 9,9%, у дбайливому ставленні і захисті оточуючого середовища – 9,9%, любові до народу – 9,9%, у відповідальному ставленні до навчання і праці – 9,9%, любові і знанні рідної мови – 12,7%, любові до близьких і оточуючих людей – 8,4%, любові до рідної домівки – 5,6%, шануванні державних символів – 4,2%, знанні історії України – 4,2%, у роботі на благо Батьківщини – 4,2%, у відстоюванні честі країни та перемогах на її честь – 4,2%, в обов'язковій службі в армії – 4,2%, любові до держави – 2,8%, у відданості Україні – 2,8%, героїчних вчинках – 1,4% тощо.

Ще частина учнів не мала чіткого уявлення про патріотизм, тому трактувала його однобічно через : любов – 8,4 %, силу – 4,2%, добро – 2,8%, вірність – 2,8%, доброту – 2,8%, турботу – 2,8%, вірність – 2,8%, мужність – 2,8 %, милосердя – 1,4%, інтелект – 1,4%, незламність – 1,4%, сміливість – 1,4%. Не визначились 4,2% та не відповіли 14,1% опитаних.

Серед якостей, які характеризують патріота України у контексті *ціннісного ставлення до Батьківщини* діти назвали любов до України – 29,5%, готовність на саможертву заради

України – 16,9%, готовність захищати Україну – 14,1%, відданість Батьківщині – 14,1%, вірність Батьківщині – 11,3%, служіння Батьківщині – 9,8%, любов до свого народу – 7,1%, готовність відстоювати інтереси України – 5,6%, подвиг заради Батьківщини – 2,8%, готовність допомагати Україні в тяжкі часи – 2,8%, героїзм – 2,8%, прив'язаність до Батьківщини – 1,4%, праця на благо Батьківщини – 1,4%, любов до рідної землі – 1,4%, небайдужість до долі Вітчизни – 1,4%.

У контексті *ціннісного ставлення до оточуючих людей*: чесність – 12,6%, справедливість – 12,6%, добродійність – 11,3%, безкорисливість – 7,1%, втілення ідей добра – 5,6%, шанобливе ставлення до оточуючих – 4,2%, милосердя – 4,2%, дружба – 2,8%, повага до старших – 2,8%, доброта – 2,8%, товариськість – 1,4%, ввічливість – 1,4%, відповідальність – 1,4%, уважність – 1,4%.

У контексті *ціннісного ставлення до природи*: збереження екологічної системи України – 4,2%, любов до природи – 2,8%, боротьба з наслідками техногенних аварій – 1,4%.

У контексті *ціннісного ставлення до себе*: самоповага – 15,5%, розвиток власних інтелектуальних здібностей – 15,5%, совість – 12,6%, фізичний розвиток – 11,3%, мужність – 8,4%, сміливість – 3,6%, відвага – 7,1%, хоробрість – 2,8%, рішучість – 1,4%.

Не відповіли – 19,7%, вважають, що такі якості демонструють лише в кінофільмах – 1,4%, Батьківщина сама не цінує людей, тому вони змушені шукати щастя за її межами – 2,8%, політики відбивають охоту любити свою Батьківщину – 2,8%.

Відповіді дітей на запитання, чи змінилося розуміння патріотизму сьогодні умовно можна розділити на декілька груп.

До першої групи увійшли відповіді дітей, які вважають, що розуміння патріотизму залишається незмінним. Так думає 30,9% школярів, з них 22,5% переконані, що наші громадяни готові захищати свою Батьківщину, 4,2% зазначають, що люди так само люблять свою державу, 1,4% - переконані у тому, що наші співвітчизники, як і раніше, бережуть свою Україну, 1,4% – вважають, що українці ніколи не змінювали свого ставлення до Батьківщини, 1,4% – вказали, що “В усі часи, де б людина не була, її тягне на Батьківщину”.

Респонденти другої групи, навпаки, переконані, що патріотизм зазнав певних змін: звичайно змінилося відповіді – 50,6%, трохи змінилося – 1,4% .

Причому позитивні зміни відзначили всього 9,8% опитаних учнів 5-6 класів, які висловили думку, що тепер люди більше люблять Україну – 8,4%, навчилися відстоювати інтереси своєї країни – 1,4%.

Зміни на гірше відмітили 42,2% школярів. Серед їх відповідей типовими є такі: “Ми перестали шанувати і поважати традиції нашого народу” – 18,5%, “Ми мало робимо на благо держави” – 9,6% “На сьогодні не лишилося жодного патріота, який би здатен був захищати Батьківщину”-3,2%, “Люди забули рідну мову, говорять російською мовою” – 2,4%, “Нищать пам’ятники, патріотів стає дедалі менше” – 1,4%, всі задовольняють лише свої інтереси – 1,4%, люди стали жорстокішими – 1,4%, наша влада змінилася – 1,4%, люди не готові захищати Батьківщину – 1,4%, Україна гине – 1,4%.

Відповіді респонденти третьої групи (11,7%) є маніпулятивними: “все залежить від ситуації” – 4,7%, “для когось змінилося, а для когось ні” – 1,4%, “може, хтось і шанує традиції, якщо хоче зробити політичну кар’єру” – 1,4%, “Все залежить від мети” – 1,4%, “Людина сама обирає бути їй патріотом чи ні – 1,4%”, “все залежить від задоволення власних потреб” – 1,4%.

Не відповіли – 5, 4%, не замислювалися – 1,4%.

Для учнів 5-6 класів взірцями патріотизму є Т. Г. Шевченко для 74,5% респондентів, оскільки “він боровся проти кріпацтва”, “боровся за справедливість”, “боровся за волю”, “описував гірку долю України”, “вчив любити Україну”, “був всесвітньо відомим письменником”, для 9,0% – Ю.Тимошенко (“вона добра, розумна”, “підкується про Україну”), 7,2% назвали Б.Хмельницького (“був гетьманом і боровся за волю і незалежність”, “боровся з ворогами”), для 7,2% - таким взірцем є Андрій Шевченко – відомий футболіст, 7,2% вважають взірцем патріотизму президента (“він підкується за всіх українців”), ще 7,2% – Лесю Українку, 5,4% – Івана Франка, 3,6% – запорізьких козаків, 3,6% – братів Кличко, 1,8% назвали княгиню Ольгу (“вона запровадила християнство”), ще 1,8% Юрія Гагаріна (“був мужнім”), 1,8% – О.Мересьєва. Окрім цього взірцями патріотизму діти також вважають своїх рідних (5,4%),

однокласників (3,6%), вчителів (3,6%). Не визначились 10,9% опитаних.

Цікавими для нашого дослідження виявилися результати гри “В асоціації”. Найчастіше діти асоціюють Україну з рідною домівкою (14,5%), квіткою (9,1%), пшеничним полем – 7,2%, державними символами (5,4%), великою річкою, Дніпром (9,0%), з великою кулею, що летить (3,6%), рідною землею (3,6%), вишитим рушником (3,6%), з Т.Г. Шевченко (3,6%), квітучим садом з мальвами і розкішними плодовими деревами (9,0%), вербою (7,2%), калиною (29,0%), матиою (3,6%), з картоплею (1,8%), з пташкою (1,8%), з Києвом (1,8%), українською піснею (3,6%), з раєм (1,8%).

Негативні асоціації частіше всього пов’язані з вибухом на ЧАЕС – 5,4%, садом з пов’ялими деревами (1,8%), зруйнованим селом (1,8%). Також діти помилково асоціюють Україну з Росією (1,8%), з іншими країнами (1,8%). Не визначились – 10,9%, не відповіли – 7,3%.

У ставленні до майбутнього виявляється усвідомлене чи неусвідомлене прагнення до ідеалу. Хоча образ майбутнього відображає не стільки ідеал, скільки сьогоденні потреби, цінності, інтереси молодшого підлітка, перспективи його розвитку. Відповіді на анкету-твір “Якою я уявляю Україну у 2051 році”, який був запропонований учням 5-6 класів, можна розподілити на три групи.

Перша група відповідей (57,0%) – мала політичний характер: “В Україні панує мир і злагода”, “Україна увійшла до складу західних держав Спільного Європейського Дому”, “Україна стала сильною і незалежною державою і з нею рахуються всі західні країни і Росія”, “Україна втратила свою незалежність і знову об’єдналась з Росією”, “Стала членом НАТО”.

Другу групу (21,0%) становили відповіді екологічного спрямування: “Україна перетворилась на країну з екологічно-чистим виробництвом”, “Україна подолала наслідки Чорнобильської катастрофи і врятувала життя всім, хто постраждав в аналогічній аварії”, “Україна перейшла на альтернативні енергоносії”. Проте в іншій частині відповідей, віднесених до цієї групи, висловлювались більш песимістичні погляди: “Все населення України вимерло від радіації, СНІДу, пташинного грипу та інших заразних хвороб”.

У третій групі відповідей (17,0%) малюються економічні зміни: “Все стало набагато краще”, “Немає більше безробітних і жебраків”, “Усе дешеве і доступне”, “Україна пододала кризу”, “Батьки розраховалися з кредитами, і ми не боїмося втратити квартиру”, “Бандити більше не граблять банки і людей”, “У батьків цікава робота, вони добре заробляють, і ми разом багато подорожуємо”. Однак зустрічаються також і песимістичні відповіді: “Половина людей в Україні голодує, немає роботи, життя, тоді як інша – розкошує”, “З’явилося багато безпритульних дітей”, “Дітям доводиться заробляти собі на хліб”.

На думку молодших підлітків, батьки також пов’язують їхнє майбутнє з освітою (13,4%), цікавою роботою (4,4%), вихованістю (0,8%), сім’єю (0,8%), матеріальною забезпеченістю (7,7%), влаштованістю (5,2%). 21,4% батьків, на думку підлітків, уявляють майбутнє власних дітей світлим, щасливим, радісним; 3,5% – кращим, аніж у них; 0,8% – спокійним, тихим; 0,8% – безтурботним, тоді як 2,6% дорослих не бачать перспектив у майбутньому для своїх нащадків; 0,8% – передбачають труднощі і складні життєві ситуації, з якими доведеться зіткнутись їхнім дітям. Не цікавились цим питанням 33,4%, не дали відповіді – 4,4%. Всього було зроблено 117 висловлювань.

Причому 82,0% дітей у майбутньому поєднують свою долю з долею України, з них 26,4% хочуть жити тільки в Україні, 23,5% – в селі, 16,1% – в Києві “бо там дуже гарно і люди хороші”, 5,2% – в Криму, 3,6% – в Черкасах, 1,8% – в Харкові, 1,8% – на берегах Дніпра, 1,8% – у Кривому Розі, 1,8% – у Карпатах.

Частина дітей (18,0%) хотіла би жити за межами України, зокрема в Росії, бо там “чудово”, “живуть родичі” – 10,8% у Польщі “там легше знайти роботу” (3,6%), в Англії, “тому що там краще жити (1,8%), на Кіпрі “там чисте море, свіже повітря” (1,8%).

На думку дітей негативно позначаються на іміджі України незадовільна робота Верховної Ради, постійні скандали політиків (23,6%), падіння національної валюти (16,3%), шкідливі звички (16,3%), занепад економіки, закриття заводів і фабрик (9,0%), високий рівень безробіття (9,0%), висока корупція (7,2%), соціальна незахищеність громадян (5,4%), тотальне знищення природи (5,4%), високий рівень злочинності (5,4%),

високі ціни і низька зарплатня (5,4%), політична нестабільність (3,6%), неможливість себе реалізувати в Україні (3,6%), погано оснащена армія (1,8%), діяльність Президента (1,8%), висока смертність (1,8%), сліпе копіювання Заходу (1,8%).

Не визначились – 16,4%, не відповіли – 7,2%.

Кількісний та якісний аналіз рівнів вихованості патріотизму дітей та учнівської молоді за результатами констатувального етапу експерименту показав, що з високим рівнем сформованості патріотизму – 6,5 % увійшли молодші підлітки, які не тільки мають добрі знання про Україну, політичні і державні процеси, але й вміють їх аналізувати, класифікувати, оцінювати їх роль в житті людини. Для дітей цієї групи характерні сформовані громадянські патріотичні почуття, готовність самостійно діяти так, як необхідно громадянину і патріоту. Поведінка і мотивація їй адекватні.

Для молодших підлітків з середнім рівнем 12,1 % характерний добрий розвиток моральних і патріотичних якостей, хоча знання про життя України не повні і не завжди мають струнку систему, вони усвідомлюють роль Батьківщини у своєму житті. Діти цієї групи пов'язують свою долю з майбутнім України.

Молодші підлітки з низьким рівнем 39,2% вірно розуміють поняття “патріотизм”, але не пов'язують свою долю з майбутнім України, часто негативно ставлячись до неї. Їхня поведінка не завжди відповідає нормам моралі, а патріотичні почуття є ситуативними і залежать від оцінки і сприйняття оточуючими. Індивідуалістичні почуття переважають над патріотичними.

До групи з елементарним рівнем 42,2% увійшли молодші підлітки, знання яких про Україну і патріотизм є спотвореними або обмеженими. Індивідуалістична мотивація переважає над суспільною. Моральні та патріотичні почуття і поведінка виявляються під примусом і страхом покарання. Вияви патріотизму є швидше імпульсивними, аніж духовною потребою. Діти цієї групи відмежовуються від життя України і не бачать подальших перспектив у житті на Батьківщині.

Таким чином, патріотичне виховання, на сьогоднішній день є не лише важливим напрямком виховної діяльності сім'ї і школи, а й потребує уваги педагогічних колективів, нових підходів, методик і технологій.

Література:

1. Бех І.Д., Чорна К.І. Національна ідея в становленні громадянина-патріота України (Програмно-виховний контекст). / Іван Дмитрович Бех, Катерина Іванівна Чорна. – Київ, Черкаси: ЧОПОПШ, 2008. – 24 с.
2. Гавлітіна Т.М. Національно-патріотичне виховання підлітків в умовах позашкільного навчального закладу: Навчально-методичний посібник / Тетяна Миколаївна Гавлітіна. – Рівне: Волинські обереги, 2007. – 219 с.
3. Енциклопедія освіти / ред.. В.Г.Кременя.- К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1036 с.

In the article the state of forming of patriotism at junior teenagers is explored. Diagnostics allows to expose the looks of children concerning a future it and Ukraine, attitude toward what one am going on through the valued attitude toward itself, surrounding, to society and nature and to define levels (high, middle, low, elementary).

Key words: patriotism, Motherland, Ukraine, junior teenagers, criteria, education.

Исследовано состояние формирования патриотизма у младших подростков. Диагностика позволяет выявить взгляды детей касательно будущего своего и Украины, отношение к происходящему через ценностное отношение к себе, окружающим, обществу и природе, определить уровни (высокий, средний, низкий, элементарный).

Ключевые слова: патриотизм, Родина, Украина, младшие подростки, критерии, воспитание.

УДК: 371.4

І.М. Шкільна, м. Київ

ДІАГНОСТИКА ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена діагностиці сформованості патріотизму у старших підлітків у позаурочній діяльності на основі визначених критеріїв, показників і рівнів досліджуваної якості.

Ключові слова: старші підлітки, патріот, патріотизм, Батьківщина, Україна, виховання.

Виховання патріотизму залишається і в наш час надзвичайно актуальною педагогічною проблемою. Від того, наскільки сформованим є патріотизм у дітей, залежить майбутнє України, розвиток економіки і демократичних процесів.

До теми виховання патріотизму у дітей в різний час зверталися Г.Ващенко, Л. Костенко, А.Макаренко, М.Павленко, В.Сухомлинський, К.Ушинський, К. Чорна, М.Ярмаченко.

Метою нашої статті є діагностика патріотичного виховання старших підлітків у позаурочній діяльності, вивчення рівнів сформованості патріотизму в учнів 7–8-х класів.

Виховання патріотизму сьогодні є нагальною потребою не лише освітніх закладів, а суспільства в цілому, що ставить за мету формування національно свідомих громадян – патріотів, здатних забезпечити країні гідне місце у цивілізованому світі, і самої особистості, яка своєю активною любов'ю до Батьківщини прагне досягти взаємної любові від неї з метою створення умов для вільного саморозвитку і збереження індивідуальності. Сучасне суспільство зацікавлене в тому, щоб саморозвиток особистості, становлення її патріотичної самосвідомості здійснювався на моральній основі.

У старшому підлітковому віці виховується духовно осмислений, рефлексивний патріотизм, який поєднує любов до свого народу, нації, Батьківщини з почуттям поваги до інших народів, своїх і чужих прав та свобод.

Досліджуючи стан сформованості патріотизму у старших підлітків у позаурочній діяльності, ми використовували наступні критерії:

- когнітивний критерій визначає ціннісне ставлення до Батьківщини, національну ідентифікацію, розуміння та усвідомлення свого місця та ролі в житті України, поваги до державних атрибутів та традицій українського народу, знання своїх прав і обов'язків відображених у законах України, знання основних державних інституцій і принципів демократії;
- процесуально-діяльнісний критерій характеризує активну участь у житті школи, органах самоврядування, толерантне ставлення до представників різних культур, народностей, віросповідань, готовність відстоювати інтереси України і протистояти антиукраїнській ідеології, відстоювати свої права і свою громадянську позицію;
- ціннісно-смысловий критерій включає прояв інтересу до історії і культурно-духовної спадщини українського народу, його мови, традицій, звичаїв і моралі, повагу до людей, які проживають і працюють в Україні, інтерес до життя в країні та роботу над собою;
- рефлексивний критерій відображає основні мотиви патріотизму у старших підлітків (гуманістичні, егоїстичні, конформістські), які впливають на вибір стратегії поведінки, самосприйняття та саморегуляції поведінки, усвідомлення себе громадянином і патріотом України.

Проведене нами анкетування показало як учні 7–8-х класів розуміють поняття “патріотизм”. Виявилось, що 35,4 % (95) визначають патріотизм через любов до Батьківщини; 10,6% (24) – відданість Батьківщині; 9,3% (21) – любов до держави; 7,9% (18) – розуміють його як захист Батьківщини; 6,6% (15) - через пожертву власного життя заради Батьківщини; 5,3% (12) – любов до рідної землі; 4,1% (11) - ціннісне ставлення до Батьківщини; 3,8% (10) – боротьбу за честь країни; 3,4% (9) – піклування за Батьківщину; 3,1% (7) – шанобливе ставлення до Батьківщини; 1,1% (3) – інтерес до народних звичаїв, обрядів; 1,1% (3) – відповідальність перед державою; 1,1% (3) – вірність народу України; 0,4% (1) – як працю на благо України; 0,4% (1) – лояльне ставлення до держави; 0,4% (1) – гордість за країну; 0,4% (1) – віру людей у мудрість держави.

Не визначились з відповіддю 4,5% (11) та не відповіли 1,1% (3). Всього було опитано 266 учнів 7-8 класів, що становить 100%. Таким чином більшість дітей вірно розуміє і розкриває поняття патріотизму.

Нас також цікавило як школярі розуміють поняття “Батьківщина” і “патріот”. Виявилось, що 17,1% (49) респондентів переконані, що Батьківщина – це місце, де народився; 10,5% (30) – рідна домівка; 6,3% (18) – рідний край; 4,5% (13) – місце, де живеш і виконуєш свої обов’язки; 3,8% (11) – де живуть батьки, рідні, друзі; 3,1% (9) – це місце, де тобі раді, де ростеш, навчаєшся; 1,7% (5) – це земля мого народу; 0,7% (2) – родина; 0,3% (1) – де досягнув цінності життя, навчився розрізняти добро і зло; 0,3% (1) – частина пам’яті, частина свого серця; 0,3% (1) – це плин життя.

Учні 7-8 класів переконані у тому, що громадянином України є той, хто живе на Україні (21,7%), є її патріотом (13,3%); народився на Україні (12,6%), розвивається (9,1%); патріот своєї землі (7,7%); працює на благо України (5,6%); володіє державною мовою (4,9%), підкоряється основному закону України (4,2%); ввічливий (1,4%), добрий і не брехливий (0,7%); не відповіли (4,2%), не визначилися (14,0%).

10,1% (29) респондентів вважають, що патріот – це людина, яка любить Батьківщину, 7,7% (22) – поважає Батьківщину; 6,6% (19) – любить Україну; 6,6% (19) – захищає свою країну; 5,9% (17) – не байдужа до долі країни; 4,9% (14) – бореться за світле майбутнє Батьківщини; 7,3% (12) – працює на благо України; 2,8% (8) – віддана своїй державі; 2,1% (6) – допомагає Україні; 1,8% (5) – шанує життя інших людей; 0,3% (1) – шанує себе, оточуючих і свою державу; 0,3% (1) – це людина яка переживає з Україною всі негаразди.

Не визначились з відповіддю 6,0% (17); не відповіли 9,8% (28). Результати дослідження показали, що є певна частина дітей, які ототожнюють поняття Батьківщини і держави, що вносять в їхні погляди певну суперечливість.

Роздумуючи над своїм ставленням до Батьківщини, учні 7-8 класів зазначили, що вони люблять свою Батьківщину – 24,4% (65); сприймають її позитивно - 12,3% (33); намагаються об’єктивно оцінити політичні процеси - 9,0% (24); 8,3% (22) – поважають Батьківщину; 4,9% (13) – люблять свою землю; 2,3%

(6) – дотримуються народних традицій і звичаїв; 1,8% (5) – пишаються своєю Батьківщиною; 0,6% (2) – цінують природу; 0,3% (1) – Батьківщина і рідні це все, що є у мене; 0,3% (1) – бажають миру і злагоди Україні; 0,3% (1) – “Україна єдина, цілеспрямована, непохитна, але я хочу, щоб Україна дбала про моє майбутнє”; 0,3% (1) – пошановують українську мову; 0,3% (1) – ототожнюють її зі своїм рідним селом; 0,3% (1) – цінують умови життя в Україні.

Не визначились з відповіддю - 4,1% (11) та не відповіли - 6,0% (16).

На запитання, чи вважаєте ви себе патріотом, учні відповіли “так” 50,8% (138); відповіли “ні” -13,9% (37); “не зовсім” – 9,4% (25); “в окремо взятих ситуаціях” – 6,0% (16); “інколи” – 4,1% (11); “я ще мала для того, щоб вважати себе патріотом, хоча може це так” – 0,4% (1); “ні, тому що я ніхто у своєму житті, хоча і хочу допомагати людям” – 0,4% (1); “не вважаю, тому що, по-перше, я ще мала, а, по-друге, не дуже розумію це поняття, може, коли виросту, стану патріотом” – 0,4% (1); “не зовсім, тому, що я ще не маю освіти” – 0,4% (1).

Не визначились з відповіддю 12,0% (32) та не відповіли 1,1% (3). Всього було опитано 266 учнів, що становить 100%. Таким чином 49,2% учнів 7-8 класів або не вважають себе патріотами України, або невпевнені у цьому, що є досить тривожним сигналом і свідчить про серйозні упущення у вихованні підростаючого покоління.

Наступне запитання ставило за мету виявити, які риси патріотизму можуть бути притаманні старшим підліткам. Результати відображено в таблиці 1.

Цікавим є той факт, що обговорюючи патріотичні якості, учні зазначили, що вони “люблять свою землю і завжди віддають дань пам’яті померлим на війні”, “В якому б становищі моя Батьківщина не була, я буду стояти за неї”, “Дотримуюсь традицій, обрядів, поважаю закони України”.

Для учнів 7–8-х класів ідеалом патріота є Т.Г.Шевченко для 18,0% (48) респондентів, тому що він “боровся за справедливість”, “поважав і любив Батьківщину”, для 6,8% (18) – Леся Українка, 6,4% (17) – Віктор Ющенко, 4,9% (13) назвали Юлію Тимошенко, оскільки вона віддана своїй державі, 3,8% (10) – люди в 1941-45 р.р., які віддавали життя за Батьківщину, 2,6% (7) – Василь Вірастюк, тому що він сильна людина, 1,9% (5) – Максим Залізник, 1,9% (5)

Таблиця 1

Які риси патріотизму можуть бути притаманними старшим підліткам

№	Відповіді	Кількість	У %
1	Любов до Батьківщини	37	13,9
2	Чесність	19	7,1
3	Справедливість	19	7,1
4	Відданість	19	7,1
5	Мужність	17	6,4
6	Повага	13	4,9
7	Сміливість	11	4,1
8	Відвага	11	4,1
9	Любов до країни	10	3,8
10	Турбота про навколишнє середовище	5	1,9
11	Доброта	5	1,9
12	Допомога іншим	5	1,9
13	Щирість	5	1,9
14	Ввічливість	5	1,9
15	Розуміння інших	5	1,9
16	Любов до рідного краю	5	1,9
17	Героїзм	4	1,5
18	Вірність	4	1,5
19	Правдивість	3	1,1
20	Відвертість	3	1,1
21	Миролюбність	3	1,1
22	Самопожертва	2	0,8
23	Наполегливість	2	0,8
24	Наполеглива праця	2	0,8
25	Знання і любов до української мови	2	0,8
26	Не визначились	17	6,4
27	Ніяких	5	1,9
28	Не відповіли	28	10,5
	Всього:	266	100

– захисник вільної України, 0,8% (2) – Арсеній Яценюк, тому що “він чесна людина у Верховній Раді”, 0,8% (2) – Віталій Кличко, 0,8% (2) – Іван Мазепа, 0,8% (2) – Іван Сірко, 0,4% (1) - люди, які нічого не бояться, 0,4% (1) – Ані Лорак, 0,4% (1) – гурт “Квін”, тому що вони активно займаються доброчинною діяльністю, 0,4% (1) – мама, бо вона мене народила і виростила.

Також ідеалом патріота для дітей є їхні рідні – 6,0% (16), вчителі – 1,1 % (3). Не мають ідеалів – 18,4% (49) респондентів, не визначились – 6,4% (17) опитаних та 5,6% (15) – не відповіли.

Наступне запитання допомогло нам виявити, яким учні 7–8-х класів бачать своє майбутнє. Відповіді розподілились таким чином:

12,8% (34) мріють добре закінчити школу, вступити до вишів, мати гарну професію; 7,1% (19) – життєрадісним; 6,6% (18) – без війни, щасливим; 6,0% (16) – хочу жити у злагоді, любові і достатку; 6,0% (16) – незалежним, світлим; 5,6% (15) – яскравим, цікавим; 5,6% (15) – хочу поїхати з України; 4,5% (12) – сподіваються, що буде безкоштовне лікування і навчання; 4,5% (12) – Україна буде багатою, 4,5% (12) – процвітаючою; 4,5% (12) – інтегрується в Євросоюз, 2,3% (6) – Україна стане сильною, стабільною державою; 2,3% (6) – навпаки люди житимуть без роботи і зарплати, 1,9% (5) – не хочуть задумуватися; 1,5% (4) – вірять у зміни на краще; 1,5% (4) – це особисте, 1,1% (3) – я надіюсь, що у майбутньому не буде криз і махінацій, 1,1% (3) – “що буде то і буде”; 1,1% (3) – пов’язують своє майбутнє зі службою в армії, 0,8% (2) – будуть допомагати людям, виховувати дітей; 0,4% (1) – стану освіченим юристом, 0,4% (1) – вчителем, 0,4% (1) – футболістом; 0,4% (1) – не бідуватиму, 0,4% (1) – “Я думаю, коли я виросту, землю розкуплять по частинам і городу не буде”; 0,4% (1) – “вийду заміж за олігарха і засмагатиму на морі”; 0,4% (1) – хочу мати престижну роботу; 0,4% (1) – хочу мати сім’ю; 0,4% (1) – “ще побачимо”.

Не визначились з відповіддю - 13,5% (36) та не відповіли - 1,1% (3). Отже тільки 18,4% учнів 7–8-х класів пов’язують своє майбутнє з Україною, 3,4% - поки не бачать ніяких перспектив і 2,7% - налаштовані песимістично, що свідчить про невизначеність у житті, важкі реалії сьогодення.

Учням було запропоновано навести приклади прояву патріотизму у реальному житті. Відповіді дітей розподілились таким чином:

Для 15,8% (42) респондентів проявом патріотизму є “Помаранчева революція”; 13,2% (35) – люди, які воювали у II Вітчизняній війні; 6,0% (16) – допомога старим людям, рідним, сусідам; 5,6% (15) – допомога у будь-якій ситуації; 5,6% (15) – рятування людей; 3,4% (9) – Богдан Хмельницький; 3,4% (9) – кожна людина; 3,0% (8) – Президент України; 3,8% (10) – політичні діячі; 4,2% (11) – однокласники, друзі, які люблять Україну; 2,3% (6) – всі люди України якимось чином проявляють патріотизм; 1,9% (5) – патріоти мають бути впевненими в собі; 1,9% (5) – Леонід Кравчук; 1,9% (5) – зараз всі думають про гроші, а не про Батьківщину; 1,1% (3) – Олександр Мороз;

1,1% (3) – Юлія Тимошенко; 1,1% (3) – вчителі; 0,8% (2) – добре навчатися і досягти поставленої мети; 0,8% (2) – в моїй сім'ї всі патріоти; 0,4% (1) - захист своєї землі від “перевертнів” і іноземців; 0,4% (1) – люди, які захищають честь країни на змаганнях; 0,4% (1) – розмовляти українською мовою; 0,4% (1) – допомагати Батьківщині і своєму селу.

Не визначились з відповіддю – 10,1% (27) та не відповіли – 16,9% (45). Всього було опитано 266 старших підлітків, що становить 100%.

Нас цікавило, як розуміють старші підлітки свій обов'язок перед Батьківщиною. З цією метою з дітьми була проведена бесіда. Результати бесіди відображено у таблиці 2.

Таблиця 2

Розуміння старшими підлітками свого обов'язку перед Батьківщиною

№	Відповіді	Кількість	У %
1	Бути патріотом	15	10,5 %
2	Шанувати	12	8,4 %
3	Захищати	12	8,4 %
4	Не забувати	10	6,9 %
5	Любити	11	7,7 %
6	Прославляти	9	6,3 %
7	Поважати людей похилого віку	7	4,9 %
8	Не зраджувати	7	4,9 %
9	Допомагати розвиватись	6	4,2 %
10	Бути щедрим	6	4,2 %
11	Берегти природу	5	3,5 %
12	Не забувати рідне село, домівку	4	2,8 %
13	Бути добрим	4	2,8 %
14	Не визначились	20	13,9 %
15	Не відповіли	15	10,5 %
	Всього	143	100 %

До свої обов'язків перед Батьківщиною старші підлітки відносять навчання, готовність допомагати, бути милосердним, любити Батьківщину, любити рідних, поважати старших, близьких, відвідувати школу, ставитись з повагою до людей, служити Україні, піклуватись про менших, друзів, допомагати людям, мати професію, берегти природу, бути вихованим, піклуватись про батьків, “допомагати немічним”, що свідчить в цілому про вірне розуміння питання.

Водночас серед своїх прав школярі називають право на спілкування (10,5%), на навчання (10,5%), на лікування (9,8%), на батьків(8,4%), на рідний дім (7,7%), відпочинок (7,7%), освіту (5,6%), житло (4,2%), свободу слова (4,2%), право власної думки (4,2%), на власне ім'я (4,2%), сім'ю (2,8%), роботу (2,1%), виховання у сім'ї (2,1%), на повноцінне харчування (0,7%). Не визначилися з відповіддю 15,3%. Всього було опитано 143 респонденти, що становить 100%.

Здобуті в процесі дослідження дані дали змогу виділити високий (8,8%), середній (39,2%) та низький (51,9%) рівні сформованості патріотизму у старших підлітків, задіяних в експерименті.

Проведене дослідження не вичерпує багатоаспектності проблеми. Предметом подальшого вивчення могли б стати проблеми системного аналізу інноваційних технологій патріотичного виховання старших підлітків у позаурочній діяльності, модифікації методик патріотичного виховання учнів 7-8 класів та їх експериментальна перевірка.

Література:

1. Бех І.Д., Чорна К.І. Національна ідея в становленні громадянина-патріота України (Програмно-виховний контекст) / Іван Дмитрович Бех, Катерина Іванівна Чорна. – Київ, Черкаси: ЧОПОПП. – 24 с.
2. Макаренко А. С. Вибрані педагогічні твори. Статті. Лекції. Виступи /Антон Семенович Макаренко / Ред. Є.Н.Мединського. – К. – Рад. школа, 1967. – 346 с.
3. На шляху до української національної школи /Ред. кол. В.Панасюк, М.Яворський, М.Людкевич. – Львів: Свічадо, 2000. – 278 с.
4. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину /Василь Олександрович Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1982. – 285 с.

The article is devoted to diagnostics of formed of patriotism at senior teenagers in free activity on the basis of definite criteria, indexes and levels of the explored quality.

Key words: *senior teenagers, patriot, patriotism, Motherland, Ukraine, education.*

Статья посвящена диагностике сформированности патриотизма у старших подростков во внеурочной деятельности на основе определенных критериев, показателей и уровней исследуемого качества.

Ключевые слова: *старшие подростки, патриот, патриотизм, Родина, Украина, воспитание.*

УДК 37.034:373.31

С.А. Гаряча, м. Черкаси

ВИКОРИСТАННЯ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ШКІЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ У ВИХОВАННІ ОСНОВ ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В статті розкриваються можливості використання виховного потенціалу навчальних дисциплін ("Я і Україна", "Громадянська освіта", читання, українська мова, природознавство, основи здоров'я, музика, малювання) у процесі виховання основ етичної культури у молодших школярів.

Ключові слова: молодші школярі, етична культура, етикет, мораль, навчальні дисципліни.

Формування етичної культури особистості ґрунтується на гуманістичній етиці, яка утверджує ставлення до людини як до найвищої цінності, визначає її право на власний вільний вибір, розвиток і саморозвиток, творчість і самореалізацію власних здібностей і можливостей тощо. Такий підхід акумулює гуманістичні знання, моральні почуття, мотивацію, що визначає внутрішню потребу в етичній поведінці. Це актуалізує виховання етичної культури у дітей 1–4-х класів, яка б визначала ставлення дитини до себе, до оточуючих, до суспільства, до довкілля.

Метою нашої статті є дослідження використання виховного потенціалу шкільних предметів у процесі виховання основ етичної культури у молодших школярів.

Рівень сучасної педагогічної науки дозволяє забезпечити високий рівень виховання етичної культури у дітей. Досвід роботи показав, що виховання основ етичної культури молодших школярів має забезпечуватись використанням виховного потенціалу шкільних предметів.

Завдяки спільним зусиллям педагогів виховання етичної культури у дітей стало органічною складовою навчально-виховного процесу початкової ланки школи, що ґрунтувалось на гуманістичній етиці, ставленні до дитини як суб'єкта виховання, суб'єкт-суб'єктних взаєминах педагога і вихованця.

Основні завдання на цьому етапі полягали у тому, щоб:

- поглиблювати знання учнів про людину та моральні взаємини в суспільстві, етику і мораль, основні моральні

- та етичні цінності українського народу та людства вцілому, правила етикету, правила культури поведінки;
- удосконалювати вміння керуватися в поведінці моральними цінностями, виявляти дружелюбність, ввічливість, повагу й чуйність до інших, відрізняти моральність та аморальність, дотримуватися етикетних норм у повсякденному житті, контролювати, оцінювати та регулювати свої взаємини з іншими, здійснювати вибір у складних життєвих ситуаціях, орієнтуючись на моральні та етичні цінності;
 - формувати позитивне ставлення й мотивацію до застосування моделей поведінки, орієнтованих на моральні цінності;
 - збагачувати досвід моральних взаємин з однолітками, батьками, вчителями, знайомими й незнайомими людьми;
 - стимулювати пізнавальний інтерес учнів до етичного знання, до основ етичної культури.

Опираючись на передовий педагогічний досвід вітчизняних і зарубіжних вчених (Бега І.Д., Докукіної О.М, Киричок В.А., Савченко О.Я, Чорної К.І, Шемшуріної А.І., Щуркової А.І.), наша робота на етапі формувального експерименту будувалась наступним чином:

- використання виховного потенціалу уроків через доцільно підібрані форми і методи, що визначають різноманітні механізми включення вихованців у процес засвоєння та інтеріоризації етичних цінностей, етичної рефлексії та вироблення гуманістично спрямованої поведінки школярів у різноманітних сферах їхньої життєдіяльності;
- щоденна методика “етичних хвилинок” та “хвилинок-цікавинок”, спрямована на покращення ставлення вихованців до себе, до оточуючих та створення сприятливого клімату в дитячому колективі,
- виховна діяльність етичної спрямованості, яка емоційно сприймається вихованцями, спеціально орієнтована на включення усіх дітей у діяльну взаємодію, спілкування та інтегрує у своєму змісті та методиці накопичені етичні знання дітей та досвід їхньої поведінки.

Аналіз програм для середньої загальноосвітньої школи (1–4-ті класи) [7] дає змогу переконатись у виховному потенціалі навчальних предметів відповідно до кожного мікроперіоду молодшого шкільного віку.

Найбільший етичний потенціал закладено в курс “Я і Україна”. У шкільному курсі “Я і Україна” у 1–2-х класах етична складова інтегрована у теми: “Про тебе самого”, “Родина, рідня, рід”, “Людина серед людей”, “Природа навколо нас”, “Твій рідний край”, “Твоя країна – Україна”. У 3–4-х класах під час вивчення предмету “Громадянська освіта” особлива увага приділялася темам “Людина”, “Людина серед людей”, “Правила життя в суспільстві”, “Культура”, “Громадянські права і обов’язки” тощо.

Вчителі висловили думку, що зазначений курс є надзвичайно важливим у вихованні молодших школярів, оскільки знайомить їх з основами етичної культури: моральними цінностями, правилами гігієни, вимогами до зовнішнього вигляду, етикою поведінки за столом; етикою спілкування і взаємин вдома, у школі, у громадських місцях, у кінотеатрі, у театрі, у музеї, у храмі. Уже в 2-ому класі школярі залучаються до основ народної української моралі. На уроках розглядаються проблеми шанобливого ставлення до старших, піклування про старих, немічних, хворих членів сім’ї, про дітей; любові до матері, батька, бабусі і дідуся. На уроках з “Громадянської освіти” у 3-му та 4-му класах учні поглиблюють уже здобуті етичні знання, знайомляться з правами і обов’язками в сім’ї, правилами поведінки в громадських місцях, товаришування, спільної праці та гри, гостини. Беруть участь у розв’язуванні прогностичних задач “Що буде, якщо...”, обговоренні різноманітних ситуацій. Діти вчаться цінувати людські чесноти, розуміти значення добрих взаємин, їх переваги над конфліктами.

Так, на занятті у четвертому класі “Уникнення конфліктів з іншими людьми” вчитель з дітьми з’ясовують, що таке конфлікт, аналізують причини різноманітних конфліктних ситуацій, а також працюють над стратегією їх вирішення, наводять приклади мирилок, читають та обговорюють відповідні твори дитячої літератури. На іншому занятті, присвяченому людським чеснотам, вчителі ставили за мету розширити знання учнів про людські чесноти; формувати навички культурної поведінки, дружні відносини між людьми; виховувати у дітей бажання орієнтуватись на моральні цінності, прагнення виробити у собі найкращі людські якості. В ході заняття використовувалися вислови про добро; ребуси; пам’ятка добрих і корисних справ;

ілюстрації, таблиці тощо. Вчителі відзначили високу ефективність вправ, які використовувалися при закріпленні вивченого матеріалу, зокрема робота в групах, де учням пропонувалося вибрати із запропонованих речень ті, в яких вчинки дітей приносять користь, продовжити прислів'я, проаналізувати малюнок, відповіді на запитання тесту .

Уроки читання у початковій школі відіграють надзвичайно важливу роль у вихованні основ етичної культури, формуванні у дітей емоційної і мотиваційної сфери, відповідних моральних якостей та гуманістичних ідеалів. Читання переносить дітей у світ складних людських взаємин і розкриває роль етичних категорій (добро, совість, відповідальність, честь, гідність та ін..) у реальному житті. Такі теми курсу "Читання" за 4 клас, розробленого О.Я.Савченко, як "Народ вчить, як на світі жить", "Біблія – це Святе Письмо для християн і пам'ятка культури для всіх людей світу", "Ставлення людей до добра і зла", "Чому людина не знає, доки живе", "Бережи справжню дружбу" та інші розвивають у молодших школярів не тільки навички свідомого, правильного читання, а й збагачують у них уявлення і знання про загальнолюдські цінності, працелюбність, турботу про ближніх, мають вплив на почуття та поведінку молодших школярів.

Яскравим прикладом може служити урок читання у другому класі, на якому вивчалася тема: "Чому совість у людини – головне?" На цьому уроці вчитель разом з дітьми аналізували різні життєві ситуації, наводили приклади совісної і безсовісної поведінки, робили висновки і узагальнення. Неабияке враження на дітей справило оповідання В.Нестайка "Руденький", особливо запам'яталися слова дідуса: "Ти не просто хороший хлопчик, ти справжній молодець, бо у тебе є совість, а совість у людини – головне". Коли діти уже в п'ятому класі на уроці етики вивчали тему: "Що таке совість і як вона пов'язана із відповідальністю", одразу пригадали слова дідуса з оповідання "Руденький". Таким чином уроки читання сприяли формуванню у дітей уявлень про етичні категорії на емоційно-почуттєвому рівні.

У другому класі діти також ознайомилися з оповіданнями та казками Василя Сухомлинського. Опрацювання цих творів пробуджувало у дітей різноманітні емоції, спонукало до роздумів, прагнення висловити власну думку стосовно тих чи інших подій, давали уявлення про моральні цінності і правила

етичної поведінки та втілення їх в життя, вчили розрізняти добро і зло, робити самостійні висновки, аналізувати вчинки головних героїв, критично оцінювати себе.

Вивчення народних і літературних казок О.Іваненко, Н.Забіли, В.Сухомлинського, І.Франка, Л.Українки та ін. сприяло засвоєнню учнями їх етичного змісту. Дітям були близькі колізії добра і зла, людяності і байдужості, вдячності і грубого ставлення до інших. Діти емоційно глибоко переживали за своїх улюблених героїв, вчилися цінувати моральні якості і вчинки. Окрім цього на уроках читання діти підбирали епітети до слів, які були ключовими у літературних творах. Таким чином, під керівництвом вчителів діти склали словник епітетів етичного спрямування.

Якщо на уроках читання, як правило, спільно обговорювалися літературні твори і аналізувалися вчинки героїв, то на уроках мови виконувалися різноманітні творчі завдання: складалися діалоги, твори-мініатюри, діти писали власні казки. Зокрема, дітям пропонувалося з наведених уривків казок вибрати різні форми вітання. Подумати над тим, як потрібно вітатися з учителем, дорослими, товаришами, пояснити, чому обрали саме таке привітання? Послухати початок казки і придумати її продовження, використовуючи ввічливі слова.

Серед творів, які мають особливий вплив на виховання основ етичної культури, можна виділити прислів'я та приказки. Хоча вони переважно вивчаються у курсі "Читання", однак широко використовуються у процесі вивчення інших предметів та у позакласній роботі.

У молодшому шкільному віці закладається фундамент моральної поведінки дитини, формуються основи етичної культури особистості. Ось чому ми намагались так організувати систему роботи, щоб кожна дитина могла брати творчу участь у розвитку рідної культури, а через неї – загальнолюдської. Дослідження показало, обмежене використання фразеологізмів учнями 1-х класів, що обумовило виконання вправ на уроці, які б знайомили дітей з 2-3 фразеологізмами за методикою В.Сухомлинського.

На сторінках "Букваря" К.С.Прищепи, В.І.Колесниченко вже вміщено 7 прислів'їв. Перше ознайомлення з фразеологізмами здійснювалося у ході опрацювання казки "Без труда нема

плода". Вчитель читав твір, аналізував разом з учнями його зміст, виділяв головну думку. Проводився аналіз звукового складу слова "труд", поділ його на склади, підбір до нього близьких за значенням слів.

У 2–4 класах робота над фразеологізмами продовжувалася. Учні 2 класу записували у зошити прислів'я та приказки, вміщені у підручнику "Читанка" О.Я. Савченко і "Рідна мова" М.А. Білецької, М.С. Вашуленко. У 3-ому і 4-ому класах прислів'я вже добиралися за темами. Для педагогів було важливо, щоб школярі зрозуміли зміст прислів'їв, вміло використовували їх у своєму мовленні, будували власні судження на основі їх змісту.

Учнів вчили відрізнити прислів'я від приказок. Особлива увага під час роботи над прислів'ями приділялась роботі над словом, оскільки в початковий період навчання найінтенсивніше збагачується словниковий запас учня.

На уроках української мови учні складали прислів'я з окремих слів, пояснювали написання слів у прислів'ї; писали міні-твори за прислів'ями етичного змісту, підбирали прислів'я за ключовим словом; підбирали прислів'я з синонімами (антонімами); підбирали прислів'я до назви тексту, підбирали прислів'я на певну тему та ін.

Наприклад, на уроці української мови на тему "Наголос. Наголошені і ненаголошені склади" (2 клас) дітям пропонувалося пояснити значення прислів'я; до одного зі слів підібрати слово близьке за значенням; назвати слова, в яких звуків більше, ніж букв; пояснити чому; побудувати звукові моделі цих слів; поставити наголоси у словах, виділити наголошені склади.

Під час проведення мовних олімпіад, конкурсів вчителькою Черкаської ЗОШ № 7 Онищенко Наталією Петрівною також використовувалася робота з прислів'ями етичного змісту.

1) Закінчити прислів'я.

Від своєї совісті ... (не втечеш).

Шануй батька і неньку, то й - ... (буде тобі скрізь гладенько).

Де добрі люди, там ... (біди не буде).

2) Хто більше ? (Потрібно за визначений час пригадати фразеологізми, пов'язані зі словом серце).

Аж захололо серце, аж крається серце, аж серце радіє, без серця, брати близько до серця, важкий камінь давить серце, в глибинах серця, велике серце, весело на серці, відійшло від серця, всім серцем, зазирнути в серце, за покликком серця, підібрати ключ від серця, ятрити серце.

- 3) Закінчити речення фразеологізмами.
Шкідливі звички ... (не доводять до добра).
Батьки наставляють дітей ... (на добру путь).
Вчителі навчають дітей... (добру і розуму).
- 4) Фразеологізм навпаки.
(Підібрати фразеологізми-антоніми до поданих виразів).
Одне неприємне слово – наче сад всихає.
(Одне приємне слово – наче сад цвіте).
Вороги забуваються у радості.
(Друзі пізнаються у біді).
У гостях недобре, а дома ще гірше.
(У гостях добре, а дома найкраще.)
Чим хата бідна, тим і гостям не рада.
(Чим хата багата, тим і гостям рада).
- 5) Одним словом. (Пояснити одним словом значення висловів)
Хоч око вийми – (темно).
Шкірити зуби – (сміятися).
Ведмідь на вухо наступив – (глухий).
Вітер у голові – (легковажний).
- 6) Відгадати загадки. Розкрити значення виразів.
У вогні не горить, у воді не тоне. (Правда)
Що їсть без зубів? (Совість)
Гостре, а не ніж, ріже, аж до серця дістає, а кров не йде.
(Образа, прикрість)
Поки село обійшла – у двері не ввійшла. (Неправда, брехня)
Молодші школярі з задоволенням працювали над прислів'ями. Така робота збагачувала словниковий запас дитини, вчила аналізувати зміст прислів'їв, сприяла тренуванню пам'яті та сприяла вихованню етичної культури.

Під час вивчення української мови діти складали діалоги, в яких використовувалися слова мовленнєвого етикету. Опрацьовуючи тему "Культура мовлення і культура спілкування" (2 клас), діти знайомилися з правилами спілкування, словами ввічливості та словами-звертаннями.

Ціннісне ставлення до Батьківщини і природи здійснювалося в процесі вивчення курсу Природознавство (3-4 класи), чому великою мірою сприяли теми “Природа і ми” (3 клас), “Планета Земля”, “Україна – наша Батьківщина”, “Рідний край” (4 клас). Цікавими для дітей були уроки серед природи, на яких діти разом з вчителем садили деревця, сіяли квіти, пололи бур’яни, підгодовували пташок – тобто разом з вивченням шкільного курсу робили багато корисних справ, під час яких вчилися пізнавати і берегти довкілля.

Узгоджена взаємодія дитини з природним і соціальним середовищем, розв’язання нею різних життєвих ситуацій реалізувалася під час вивчення предмету “Основи здоров’я”. Вивчаючи теми “Цінність життя і здоров’я людини”, “Повага до себе та інших людей” (1 клас), “Гуманне ставлення до людини з різними вадами”, “Вибір друзів, уміння товаришувати і спілкуватися у класі та сім’ї” (2 клас), “Правда і кривда” (3 клас), “Стосунки зі старшими і молодшими”, “Позитивні і негативні емоції”, “Самовиховання і самовдосконалення”, “Цінність і неповторність життя людини” (4 клас) школярі не лише засвоювали важливі етичні знання, а й усвідомлювали їхню практичну значимість у власному житті.

На уроках музики діти разом з вчителем розучували етичні нотки, на уроках образотворчого мистецтва малювали малюнки “Квітка-семицвітка”, “Бабусині помічники”, “Радість і сум природи”, “Вірні друзі”, де через палітру фарб і кольорів виражали своє ставлення до етичних проблем.

Окрім цього на уроках проводилися етичні хвилинки та хвилинки-цікавинки, які загострювали увагу дітей на етичних проблемах, долучали до моральних цінностей і вчили гуманізму. На етичних хвилинках дітям пропонувалося подарувати один одному посмішку, побажати гарного дня, сказати комплімент, привітати з маленькою перемогою, назвати “чарівні слова”, подумати над висловом чи народною мудрістю тощо. Хвилинки-цікавинки поглиблювали знання дітей про ті чи інші етикетні норми, їхнє походження, розмаїття. Аналіз навчальних програм дозволяє виявити потужний виховний потенціал, який успішно реалізовувався вчителями початкової школи у ході експериментальної роботи.

Отже, моральна насиченість змісту початкової освіти є однією з важливих складових етичного виховання молодших школярів.

Велику роль у розумінні і усвідомленні дітьми етичних цінностей відігравали заняття з позакласного читання, на яких учні читали оповідання з книги “Дивоцвіт дитинства” за редакцією В.М. Хайруліної, які спонукали їх до роздумів. Зміст цих творів викликав у дітей етичні почуття і переживання, викликав бажання наслідувати позитивні та засуджувати негативні вчинки героїв. Окрім цього на заняттях позакласного читання діти знайомилися з віршованими і гумористичними творами. Вчителі намагалися показати дітям, як смішно виглядають герої, які чи не вміють, чи не хочуть дотримуватися правил культурної поведінки, і в такий спосіб викликати в учнів бажання не бути схожими на них. Прекрасним матеріалом для цієї роботи були вірші А. Барто “Любочка”, “Сонечка”, “У театрі”, “Чому зайнятий телефон”, С. Михалкова “Одна рима”, “Прогулянка”, У. Лівшиця “Рукавички”, “Нечупара” та ін. За цими віршами розігрувалися невеликі інсценівки. Водночас вчителі дуже тактовно використовувати сміх як засіб виховання, ні в якому випадку безпосередньо не пов’язували погані вчинки героїв віршів з поведінкою конкретних учнів.

Отже, моральна насиченість змісту початкової освіти є однією з важливих складових етичного виховання молодших школярів.

Етична насиченість навчальних тем різних дисциплін забезпечувалась за допомогою:

- актуалізації знань учнів, введення етичних понять, ознайомлення з правилами етикету;
- сприйняття та осмислення отриманих знань за допомогою практикумів (виховні ситуації, художні тексти, аналіз поведінки героїв, життєві приклади);
- самостійного узагальнення та відкриття моральних істин, правил поведінки;
- визначення критеріїв оцінки вчинку згідно з “золотим” правилом етики (“не роби іншому того, чого не бажаєш собі”);
- закріплення набутих знань у практичній діяльності (розв’язання моральних задач, виконання творчих завдань, участь у рольових і ділових іграх, аналіз проблемних ситуацій тощо).

Література:

1. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти / Олександра Яківна Савченко. – К.:СПД “Цудзинович Т. І.”, 2007. – 204 с.
2. Доукіна О.М. Виховання у молодших школярів емпатії до однолітків у сім’ї :Методичні рекомендації /Олена Михайлівна Доукіна .-Кам’янець-Подільський : Видавець Зволейко Д.Г., 2007. – 56 с.
3. Бех І.Д. Молодший школяр у виховному просторі міжособистісних взаємин // Початкова школа. – 2000. – №5. – С. 1-5.
4. Киричок В.А. Гуманне ставлення до дитини: Методичний посібник для вчителів/Віра Андріївна Киричок. – К.:Інфодрок, 2004. – 132 с.
5. Шемшурина А. И. Основы этической культуры. Книга для учителя // М.:ВЛАДОС, 1999. – 112 с.
6. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи / укл. Л.Ф.Щербакова, Г.Ф.Древаль. – К.: “Початкова школа”. – 2006. – 432 с.

In the article the possibilities of the use of educate potential of educational disciplines (“I and Ukraine”, “Civil education”, “reading”, Ukrainian language, natural history, bases of health, music, drawing) in the process of education of bases of ethics culture at junior schoolboys open up.

Key words: junior schoolboys, ethics culture, etiquette, moral, educational disciplines.

В статье раскрываются возможности использования воспитательного потенциала учебных дисциплин (“Я и Украина”, “Гражданское образование”, чтение, украинский язык, природоведение, основы здоровья, музыка, рисование) в процессе воспитания основ этической культуры у младших школьников.

Ключевые слова: младшие школьники, этическая культура, этикет, мораль, учебные дисциплины

УДК 371.38.035.461:502/504

Н.А. Пустовіт, м. Київ

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ШКОЛЯРІВ

*Обґрунтовано сутність поняття “екологічно доцільна поведінка”;
принципи формування відповідної якості особистості.*

Ключові слова: екологічно доцільна поведінка, принципи.

Необхідність формування екологічно доцільної поведінки школярів визначено завданнями Національної доктрини розвитку освіти у XXI столітті, Концепції екологічної освіти України.

Проблема актуалізується у зв'язку з проголошенням ООН Десятиліття освіти в інтересах збалансованого розвитку (2005-2014 роки), прийняттям відповідної Стратегії Європейської Економічної Комісії ООН (березень 2005, м. Вільнюс).

Лише одне дисертаційне дослідження “Формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів” (Крюкова О.В.) спеціально присвячено цій проблемі. У більшості публікацій та науково-педагогічних досліджень екологічно доцільна поведінка розглядається дотично, як складова екологічної культури, прояв екологічної компетентності особистості.

Проведені експериментальні дослідження свідчать, що чимало школярів у виборі дій і вчинків стосовно природи керуються, переважно, емоційними імпульсами, прагматичними інтересами, мотивами самоствердження чи наслідування, а не гуманістичними, естетичними, пізнавальними чи природоохоронними цілями; має місце невідповідність між екологічними знаннями учнів та поведінкою у природі. Отже, проблема формування екологічно доцільної поведінки школярів актуальна як для педагогічної науки, так і для практики роботи навчально-виховних закладів.

Метою цієї статті є обґрунтування найзагальніших засад формування екологічно доцільної поведінки школярів.

Насамперед, належить уточнити сутність провідного поняття “екологічно доцільна поведінка”, утвореного внаслідок

поєднання трьох понять “екологічність”, “доцільність”, “поведінка”.

Аналіз довідкової літератури дозволяє визначити поняття “доцільність” як відповідність явища чи процесу певному стану, матеріальна чи ідеальна модель якого виступає у якості мети; форма прояву причинно-наслідкових зв’язків; в широкому розумінні – об’єктивна характеристика систем, що досягають задалегідь заданої мети.

Розуміння “доцільності” опирається на поняття “ціль (мета)” і генетично пов’язане з ціле покладанням – свідомою людською діяльністю. Йдеться про усвідомлений образ передбачуваного результату, на досягнення якого спрямована активність людини. Саме “корисний результат” визначає цілісність і спрямованість поведінки особистості. Основою формування мети є предметно-матеріальна, трудова діяльність людини з перетворення навколишнього світу. Образ передбачуваного результату стає метою, спрямовуючи дію і визначаючи вибір можливих способів дії, лише пов’язуючись з певним мотивом чи системою мотивів. Виникнення мети, цілі – центральний момент у процесі здійснення дії і головний механізм нових дій людини.

Продуктивним у педагогічному контексті є визначення доцільності у кібернетиці: збереження і досягнення заданих параметрів системи за допомогою зворотного зв’язку, де розходження між заданим і фактичним станом є причиною змін, що призводять до бажаного результату, – що підкреслює динамічність самого поняття доцільності, а можливість зворотного зв’язку в педагогіці означає не що інше, як активну роль суб’єкта у формуванні власної поведінки.

Уточнення поняття “екологія” доречно з огляду на необхідність конкретизувати ідеальну модель, що є предметом “доцільності”. У Екологічній енциклопедії щодо визначення предмету сучасної екології зазначається, що у класичному розумінні це біологічна наука, яка досліджує взаємодії рослин, тварин, грибів, мікроорганізмів та вірусів між собою та навколишнім середовищем. Предметом її вивчення є надорганізмові системи, їх структура та функціонування на рівні видів, популяцій, екосистем, біогеоценозів та біосфери. За різними критеріями виокремлюється багато підрозділів екології. Однак ознакою сучасної екології є розширення сфери

застосування. Зокрема, вона досліджує також дію цивілізаційних процесів на довкілля з метою запобігання негативним наслідкам техногенної діяльності людини... Взаємовідносини між людською спільнотою та географічно-просторовим, соціальним і культурним середовищем, прямим і опосередкованим впливом виробничої діяльності на склад й властивості навколишнього середовища становлять предмет соціальної екології.

За визначенням відомих українських вчених Г. Білявського, Л. Бутченко, В. Навроцького “сучасна екологія – одна з головних фундаментальних комплексних наук про виживання на планеті Земля, завданням якої є пізнання законів розвитку і функціонування біосфери як цілісної системи під впливом природної і, головне, антропогенної діяльності, а також про визначення шляхів і засобів еколого-економічно збалансованого співіснування техносфери і біосфери. Іншими словами – це “комплекс наук про будову, функціонування, взаємозв’язки багатоконпонентних і багаторівневих систем у Природі й Суспільстві та засоби кореляції взаємного впливу техносфери і біосфери з метою збереження людства і біосфери” [1, с. 11, 13].

У зв’язку з цим логічним є розуміння поняття “екологічне виховання” як процесу формування гуманного, відповідального, бережливого ставлення людини до природи як унікальної цінності; утвердження у поглядах, переконаннях, моральних установках принципів раціонального природокористування, готовності до природоохоронної діяльності.

Екологічне виховання базується на екологічних знаннях. Однак, наявність екологічних знань за відсутності відповідного ставлення до природи не гарантує екологічно доцільної поведінки особистості. Саме ставлення визначає характер цілей і мотивів взаємодії з природою, готовність обирати ті чи інші стратегії поведінки, стимулює екологічно доцільні вчинки.

Провідними ідеями екологічного виховання є визнання первинності і об’єктивності законів природи; непротиставлення людини і природи; сприйняття людини і природних об’єктів як рівноправних суб’єктів, партнерів взаємодії; збалансованість прагматичної і непрагматичної мотивації взаємодії людини з природою.

Під поведінкою розуміємо систему дій і вчинків людини з пристосування до умов зовнішнього середовища.

У педагогічній практиці зустрічається більш вузьке розуміння поведінки як дотримання людиною загальноприйнятих правил взаємовідносин і виконання певних форм дій (навчальних, професійних).

Уточнюючи поняття “поведінка”, варто розглянути його взаємозв’язок з поняттям “діяльність”.

За С.Л.Рубінштейном, “одиницею” поведінки є вчинок, а “одиницею” діяльності взагалі – дія. Вчинком вважається лише така дія людини, у якій головне значення має свідоме ставлення людини до інших людей, до норм суспільної моралі. Важливо, що у вчинках не тільки виявляється, але і формується ставлення людей до навколишнього [6].

Якщо моральна (екологічна) норма виступає для людини як чужа зовнішня сила, якій вона підкоряє свої потяги, у мотивації людини панує роздвоєння: людина виконує свій обов’язок, але діє всупереч своєму потягу. Проте, здійснення вчинку, що несе в собі певний моральний (екологічний) зміст, може бути для людини і усвідомленим обов’язком, і водночас безпосередньою потребою – коли суспільно (чи екологічно) значуще стає для неї особистісно цінним. Значення вчинку для особистості і його об’єктивне суспільне значення збігаються або не збігаються залежно від того, чи стає суспільно цінне значущим для особистості. Різні внутрішні ставлення індивіда до вчинку є завжди і різним ставленням індивіда до норм, що фіксують об’єктивно моральний зміст поведінки. Отже, вчинками, які виражають сутність індивіда, є лише ті, що виходять з його особистісних мотивів.

Органічний зв’язок поведінки і ставлення підкреслюють відомі дослідники екологічної психології С.Дерябо, В.Ясвін, зазначаючи, що поведінкова реакція на один і той же стимул у ситуації у різних людей може бути різною. Той чи інший тип екологічної поведінки у ситуації визначається сформованим ставленням до певного природного об’єкта [3].

Відмінність поведінки і діяльності відображається також у оцінних параметрах. Для оцінки успішності дії як одиниці діяльності використовуються процесуально-цільові критерії: дія вважається успішною, якщо вона або виконана відповідно до алгоритму, або досягла мети, або і те й інше. Вчинок включає творчий акт вибору мети і типу поведінки, що вступає в конфлікт із усталеним, звичним порядком. Вчинок може не досягти мети

при цьому вважатися успішним, навіть якщо це була лише спроба. Одне це може стати основою для його позитивної оцінки. Базою для його оцінки служить не технологічна, а морально-етична сфера. Якщо предметні дії призводять до фіксації перцептивних або моторних установок, то вчинки ведуть до фіксації соціальних, особистісних установок – зазначається у Великому психологічному словнику (за ред. Б.Мещерякова, 2001).

Діяльність іноді розглядають як вищий прояв поведінки.

У загальній психології взаємозв'язок поведінки і діяльності розглядається дещо інакше: поведінка – зовнішній прояв діяльності людини. У такому визначенні акцентується, що вчинки є відображенням позиції особистості, її переконань, ідеалів, цінностей і здійснюються внаслідок складного процесу мотивації.

У деяких визначеннях, наведених у філософських і культурологічних словниках, простежується зв'язок між досліджуваними поняттями. Зокрема:

- діяльність розглядається як специфічна форма активного ставлення людини до навколишнього світу, зміст якого складає його доцільне перетворення. Будь-яка діяльність включає мету, засоби, процес і результат;
- вчинок є однією з форм виявлення свободи волі і цілеспрямованої діяльності;
- поведінка регулюється заздалегідь поставленою метою.

Складові базового поняття перетинаються, утворюючи поєднання – “екологічна доцільність”, “доцільна поведінка” та “екологічна поведінка”.

Доцільну поведінку визначає М.Гончарова-Горянська як “такі дії особистості, які у визначених соціальних ситуаціях призводять до довготривалого сприятливого співвідношення позитивних та негативних наслідків, тобто до гармонізації ставлення особистості до себе, до інших людей, до соціальної дійсності та до гармонізації соціального життя в цілому” [2, с. 213].

Доцільна поведінка розглядається нами як система вчинків і дій, що здійснюється особистістю з метою вирішення певних, поставлених нею завдань, і оптимальних з точки зору вкладених зусиль і одержаного результату.

Екологічною поведінкою вважаємо систему вчинків і дій стосовно довкілля, яка віддзеркалює рівень екологічної культури особистості.

Беручи за основу, що доцільним є результат, якого можна досягти, витрачаючи мінімум ресурсів і задовольняючи при цьому життєво необхідні потреби, екологічно доцільним є збалансований розвиток суспільства, який передбачає використання природних ресурсів із врахуванням можливостей природи до самовідновлення, регулювання споживання, включаючи обмеження надмірних потреб.

Всі складові, інтегруючись, утворюють базове поняття “екологічно доцільна поведінка”.

У науково-педагогічній літературі відомі визначення поняття “екологічно доцільна поведінка”. Зокрема, стосовно учнів початкової школи його визначає О.Крюкова “як дії і вчинки у довкіллі, що безпосередньо пов’язані із задоволенням його життєвих потреб у взаємодії з довкіллям, без порушення екологічної рівноваги та гармонійного розвитку особистості і природи, як рівнозначних цінностей” [5].

Визначаємо екологічно доцільну поведінку школярів, як систему соціально обумовлених, свідомо керованих дій і вчинків у сфері безпосередньої і опосередкованої взаємодії з довкіллям, що має на меті узгодження потреб суб’єкта з вимогами збалансованого розвитку суспільства.

Екологічно доцільна поведінка передбачає знання законів природи; непротиставлення людини і природи; сприйняття природних об’єктів як повноцінних суб’єктів і партнерів взаємодії з людиною; збалансування непрагматичної і прагматичної мотивації у взаємодії з природою.

Концептуальним є розуміння визначальної ролі ставлення у поведінці (діяльності, активності) особистості. Це положення обґрунтоване багатьма психологічними дослідженнями (Б.Ананьев, Л.Божович, Л.Виготський, А.Леонтьев, С.Рубінштейн та інш.). Ці положення конкретизують відомі екопсихологи С.Дерябо, В.Ясвін: суб’єктивне ставлення до певних природних об’єктів поряд з екологічними уявленнями складає основу вибору особистістю тих чи інших стратегій взаємодії з природними об’єктами.

Зв’язок поведінки і ставлення здійснюється через мотив, мотивацію.

Поняття “мотив” означає спонукання до діяльності, спонукальну причину дій та вчинків. Мотиви визначаються як відносно стійкі риси (прояви) особистості [4, с. 7].

До діяльності, що зовнішньо виглядає як екологічна чи природоохоронна, можуть спонукати різні мотиви: прагнення до збереження природи і покращення стану навколишнього середовища; інтерес до змісту та процесу діяльності; самореалізація; кон'юнктурні чи економічні інтереси; спілкування тощо. Однак, екологічно доцільною може вважатись лише така поведінка, що викликана альтруїстичним бажанням збереження довкілля.

Прагнення суб'єкта до реалізації певної діяльності свідчить про наявність мотивації. Мотивація розглядається як сукупність спонукальних факторів, що визначають активність особистості [4, с. 6-7]. Таким чином, мотивація є багатомірним утворенням, і не зводиться до мотиву чи іншого виду спонук. Вона включає в себе такі особистісні компоненти як ідеали і ціннісні орієнтації, потреби, інтереси, окремі мотиви, цілі і наміри, емоції і афекти. Мотивація включає також ситуативні чинники, які, на відміну від мотивів, є динамічними, мінливими, що створює значні можливості впливу на них і на поведінку загалом.

На основі аналізу сутності і закономірностей мотивації, цілепокладання, потреб визначено провідні принципи конструювання змісту і технологій формування екологічно доцільної поведінки школярів:

Принцип забезпечення поліпотребнісної, полімотивованої детермінації поведінки ґрунтується на залежності: чим більше чинників (мотивів) спонукають поведінку людини, тим більше зусиль вона схильна докладати. Отже, зміст і технології формування екологічно доцільної поведінки мають сприяти розширенню кола екологічних потреб, спектру мотивів збереження довкілля.

Принцип конструювання сприятливих ситуативних чинників, домірність змісту і технологій можливостям школярів ґрунтується на залежності поведінки від ситуативних чинників, які можуть не лише підсилувати мотивацію, але й спричинювати негативний вплив.

Принцип активності суб'єкта у цілеутворенні (цілепокладанні) ґрунтується на взаємозалежності мотивів поведінки і цілей, які ставить особистість: мотиви впливають на вибір мети, яка сама є потужним стимулом поведінки. Принцип реалізується через технології залучення школярів до

формулювання загальної мети, визначення етапності її досягнення, конкретизації етапних цілей тощо.

Принцип емоціогенності процесу формування екологічно доцільної поведінки ґрунтується на взаємозв'язку мотиваційного і емоційного процесів.

Принцип забезпечення діалектичного взаємозв'язку між поведінкою і цінностями особистості ґрунтується на розумінні поведінки не лише як зовнішнього прояву внутрішнього світу людини, але й як засобу формування її переконань. Принцип передбачає якомога ширше залучення школярів до посильної участі у вирішенні екологічних проблем, створення умов для здійснення екологічно доцільних вчинків, стимулювання останніх.

Отже, процес формування екологічно доцільної поведінки ґрунтується на концепції особистісно орієнтованого виховання, що передбачає прийняття і повагу до індивідуальності кожного з суб'єктів освітньо-виховного процесу, перетворення останнього на сферу самоствердження особистості на основі актуалізації власних, особистісних сил вчителя та учнів. Особистісно орієнтований підхід до формування екологічно доцільної поведінки передбачає такі способи засвоєння змісту, за яких поряд із об'єктивним значенням виявляється суб'єктивний сенс матеріалу, пошук і ствердження особистісних цінностей.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із розробкою змісту, форм і технологій формування екологічно доцільної поведінки з урахуванням вікових психологічних особливостей школярів та динаміки ставлення до природи у процесі онтогенетичного розвитку особистості.

Література:

1. Білявський Г.О. Основи екології: теорія та практикум : навч. посіб. / Білявський Г.О., Бутченко Л.І., Навроцький В.М. – К.: Лібра, 2002. – 352 с.
2. Гончарова-Горяньська М.В. Розвиток соціальної компетентності дошкільнят /М.В.Гончарова-Горяньська //Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – Збірник наукових праць. – Київ, 2002. – Кн.1. – С. 212-218.

3. Дерябо С.Д. Экологическая педагогика и психология. / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов-на-Дону: Издательство “Феникс”, 1996. – 480 с.
4. Занюк С.С. Психологія мотивації : навч. посіб. / С.С.Занюк. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.
5. Крюкова О.В. Формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / О.В.Крюкова. – К., 2005. – 20 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. / Рубинштейн С.Л. – СПб. : Питер, 1999. – 720 с.

The essence of concept “environmentally expedient behaviour” is proved”; principles of formation of corresponding quality of the person.

Key words: *ecologically expedient behaviour; principles.*

Обоснована сутність поняття “екологічески целесообразное поведение”; принципы формирования соответствующего качества личности.

Ключевые слова: *экологически целесообразное поведение, принципы.*

УДК: 373.5.033.041

О.О. Колонькова, м. Київ

ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНЕ САМОВИХОВАННЯ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ І СТАРШОКЛАСНИКІВ

Визначено структуру та механізми екологічно доцільного самовиховання старших підлітків та старшокласників, а також компоненти, критерії та показники оцінювання рівнів зазначеної якості.

Ключові слова: самовиховання, поведінка, доцільність.

На сьогодні впевнено можна стверджувати, що навіть найкраща обізнаність учнів з екологічних проблем, фрагментарні природоохоронні акції в школах не можуть вирішити проблеми перебудови свідомості та поведінки школярів на екологічно доцільну.

На сучасному етапі розвитку екологічної освіти та виховання вкрай необхідним є пошук нових, дієвіших форм та методів роботи з учнями у поєднанні зі старими. Нові підходи варто будувати з огляду на основні положення державних та міжнародних документів, що регламентують не тільки освітню, а й екологічну, економічну та соціальну сфери: Концепцію екологічної освіти України, Порядок денний на XXI століття, рішення Ради ЮНЕСКО про оголошення декади освіти в інтересах збалансованого розвитку (2005 р.), Стратегію Європейської Економічної Комісії ООН (березень 2005, м. Вільнюс) тощо. Ці документи вимагають від особистості узгоджувати свою діяльність із законами природи, самообмежувати потреби, долати споживацьке ставлення до природи, створювати екологічно безпечний простір власної життєдіяльності, вміти приймати екологічно виважені рішення.

Як бачимо значний акцент у цих документах робиться на усвідомлену роботу особистості над собою та організацію відповідної діяльності. В зв'язку з цим вважаємо за необхідне спрямувати процес екологічного виховання школярів на екологічно доцільне самовиховання, кінцевим результатом якого буде формування екологічно доцільної поведінки як головного показника екологічної вихованості особистості.

Метою статті є визначення механізмів, критеріїв, показників, рівнів та відповідних їм типів екологічно доцільного самовиховання старших підлітків та старшокласників.

Про вирішальну роль самовиховання як складової виховного процесу зазначають В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський, І.Д. Бех, Р. Бернс, І.С. Кон, С.Г. Карпенчук, Л.М. Фрідман тощо. Вчені однак не погоджуються в тому, що в основі самовиховання покладена діяльність із самопізнання та самовдосконалення.

Зазначається велика роль рефлексії у самовихованні особистості. Спочатку особистість активізує самосвідомість – стає спостерігачем своїх думок, вчинків, порівнює їх з діями інших. В результаті цього процесу активізується внутрішній діалог, виникає внутрішній конфлікт, який, власне, і перетворює самопізнання на самовиховання. А самовиховання, в свою чергу, призводить до усвідомленого формування та закріплення нових, бажаних елементів поведінки [5].

У процесі зростання діти усе більше орієнтуються на самооцінку та менше звертають увагу на оцінку інших. Таким чином збільшується роль самооцінки як регулятора поведінки. Утім, орієнтація на самооцінку не нівелює остаточно значення оцінки з боку інших [4].

Самооцінка є необхідним компонентом у розвитку самосвідомості. Це вміння оцінювати свої сили, можливості, ставитися до себе критично. Самооцінка сприяє управлінню власною поведінкою [4].

Періодом оптимального розвитку самооцінки вважається підлітковий вік. Підлітки, аналізуючи свої вчинки, виокремлюють ті чи інші внутрішні якості, порівнюючи себе з усвідомленим ідеалом та іншими. Для старшокласників властива більш-менш стійка внутрішня позиція. Самооцінка у цьому віці залежить від засвоєних переконань, моральних норм, це вік становлення світогляду особистості [2; 8].

Отже, досліджуючи структуру самовиховання особистості, можна виділити декілька підпорядкованих етапів самовиховання: самопізнання (самопостереження, самоаналіз), самооцінка та самовдосконалення.

Самовиховання розглядаємо як свідомо керовану внутрішню роботу над собою, яка інтегрує уявлення про себе, розуміння власних дій та бажання самовдосконалюватися.

Що ж розуміємо під поняттям екологічно доцільне самовиховання?

З огляду на аналіз наукових джерел екологічною поведінкою вважаємо таку, підгрунття якої є дії та вчинки, що не порушують природну рівновагу в довкіллі та сприяють відтворенню природних ресурсів.

Екологічно доцільну поведінку школярів розуміємо як систему соціально обумовлених, свідомо керованих дій і вчинків у сфері безпосередньої і опосередкованої взаємодії з довкіллям, метою якої є узгодження потреб особистості з вимогами збалансованого розвитку суспільства.

Спрямованість поведінки на екологічну доцільність, тобто екологічну ціль зменшення ризику руйнування і забруднення природного середовища та відтворення довкілля, має поступово стати нормою, яку необхідно підтримувати та укріплювати у суспільстві. Саме екологічна доцільність – це механізм, який сприяє регулюванню поведінки людини з метою збереження світу природи.

Екологічно доцільне самовиховання – це свідомо керована внутрішня робота над удосконаленням своїх дій та вчинків у сфері безпосередньої і опосередкованої взаємодії з довкіллям, яка інтегрує уявлення про себе, розуміння власних дій та природоохоронні мотиви.

І.Д. Бех виокремив ряд послідовних стадій самовиховання.

Перша стадія – процесуально-ситуативна. Вихованець не встановлює зв'язку між своїми вчинками і якостями особистості.

Друга стадія – якісно-ситуативна. Вихованець встановлює прямолінійні зв'язки між своїми вчинками та якостями.

Третя стадія – якісно-статична. Відбувається руйнування прямолінійних формальних зв'язків між вчинками і якостями. Якість особистості абстрагується вихованцем від конкретного вчинку, виступає в його свідомості як самостійна об'єктивна реальність. Усвідомлення того, що конкретний вчинок не означає засвоєння відповідної йому якості, ... поряд з цим недостатнє усвідомлення нових діалектичних зв'язків між якостями особистості і поведінкою призводять до певного відриву в свідомості суб'єкта його внутрішнього світу від безпосередньої практичної поведінки.

Четверта стадія – якісно-динамічна. Відбувається усвідомлення діалектичних зв'язків між якостями особистості і вчинками. Відрив внутрішнього світу від безпосередньої поведінки долається.

П'ята стадія – якісно-перспективна. Вихованець оцінює себе не лише за тими якостями, які вже склались, а також за потенційними можливостями розвитку своєї особистості, враховує свої зусилля по самовихованню” [1, с. 130].

З огляду на зазначені стадії самовиховання, вважаємо, що екологічно доцільне самовиховання буде мати наступну послідовність:

1. Окремі природоохоронні, заощаджувальні дії, що спонукаються зовнішніми чинниками і не ототожнюються з власними особистісними якостями. Наприклад, прагнення змінити окремі прояви поведінки, вчинки, щоб не викликати осудження дорослих, не звертати увагу інших.
2. Окремі природоохоронні та заощаджувальні дії та вчинки, що пов'язуються з особистими якостями. Наприклад: “Я зробив зауваження хлопцям, що залишили сміття, виходить, я сміливий”.
3. Усвідомлення, що природоохоронні дії, вчинки ще не гарантують наявність відповідної особистісної якості. Підвищення інтересу до власного внутрішнього світу, своїх можливостей щодо збереження природи, внутрішніх якостей. Переживання суперечностей між прагненнями щодо збереження довкілля та своїми можливостями.
4. Якості особистості є вирішальною рушійною силою самовдосконалення поведінки задля збереження природи.
5. Усвідомлення потенційних можливостей удосконалення власної поведінки з метою збереження природи. Проектування дій із самовдосконалення.

Самовиховання може відбуватися, незалежно від зовнішніх впливів, якщо в людини виникає внутрішнє бажання вдосконалювати себе. А також, спонукатися зовні (авторитетними дорослими, однолітками, середовищем тощо).

Самовиховання розглядається науковцями як вища форма активності людини, і “ця діяльність, як і будь-яка інша, є своєрідним соціальним досвідом, який треба набувати” [9, с. 36]. І.Д. Бех зазначає, що “організація процесу самовиховання передбачає інформацію про способи роботи над собою” [1, с. 129]. Тобто внутрішня робота має постійно підкріплюватися, спонукатися зовнішніми чинниками.

Саме в сфері екологічного виховання школярів гостро стоїть проблема зацікавлення учнів відповідною діяльністю. Адже,

приміром, естетичне, фізичне, трудове виховання спрямовані на досягнення певних видимих результатів, на публічне визнання учнів, що в свою чергу підвищує самооцінку та спонукає до подальшої діяльності. А екологічна сфера діяльності здебільшого не має швидких результатів, наслідки цієї діяльності віддалені у часі. Тому в організації екологічного виховання, а особливо самовиховання, надзвичайно важливою є роль вчителя. Він має поступово спрямовувати активність вихованця на створення власної особистості не за вимогою дорослого, а за внутрішнім потягом. Адже все, в чому бере участь людина без внутрішнього бажання, проходить повз неї, стверджує М.Й. Боришевський.

Самовиховання може набувати великої значущості у процесі екологічного виховання, якщо у школяра спонукати сильні емоції та переживання стосовно об'єктів природи, такий підхід є значним стимулом самоаналізу, рефлексії особистості. У процесі взаємодії особистості з природою відбувається аналіз своїх емоційних реакцій, поведінки по відношенню до об'єктів природи, певний моральний самоконтроль.

Виходячи з нашого розуміння сутності екологічно доцільної поведінки та враховуючи особливості підліткового та юнацького віку, визначено такі компоненти, критерії та показники в оцінюванні рівнів самовиховання:

Επιτήρησις	Εξέταση	Ίσχυρις
Когнітивний	Самоспоглядання, самопізнання	Усвідомлення цілей своєї поведінки та дій у природі; знання екологічних проблем, пов'язаних із повсякденною діяльністю людини
Емоційно-ціннісний	Самооцінка, самоповага, самоставлення	Оцінка власних дій з позиції екологічної доцільності та порівняння їх з діями інших; самосхвалення вчинків та дій у довіллі
Дієвольовий	Самовплив, самовдосконалення	Наявність екологічних цілей у поведінці; вольові зусилля з метою досягнення екологічних цілей

Досліджуючи проблему екологічно доцільної поведінки, вважаємо за необхідне виокремити для вивчення вольову

складову. Оскільки за визначенням психологічних джерел воля – це свідомо цілеспрямованість, саморегуляція поведінки; психічний процес, що характеризується певними зусиллями та виражається в свідомих діях та вчинках особистості, спрямованих на досягнення поставлених цілей. Наявність волі характеризує активність людини, пов'язану із вибором певної цілі та засобів її досягнення, подоланням зовнішніх та внутрішніх перешкод, проявами самостійності та самостримання [1; 3; 7].

Відповідно до компонентів, критеріїв та показників з'ясовано рівні екологічно доцільного самовиховання старшокласників та старших підлітків підлітків: високий, середній, недостатній, низький.

Кожному рівню відповідають наступні типи особистості учнів:

- високому – *вольовий наполегливий*;
- середньому – *вольовий ситуативний*;
- недостатньому – *невпевнений*;
- низькому – *байдужий*.

Вольовий наполегливий тип характеризується постійною роботою з екологічно доцільного самовдосконалення, усвідомленням своїх потенційних можливостей щодо відповідного самовдосконалення.

Вольовий ситуативний тип усвідомлює необхідність екологічно доцільного самовдосконалення, йому характерні подібні прояви поведінки, утім вони здебільшого фрагментарні, оскільки не завжди прагнення щодо збереження довкілля збігаються з можливостями.

Невпевнений тип не може примусити себе на постійну роботу над собою, хоча розуміє необхідність екологічно доцільного самовдосконалення. Йому характерна невпевненість у собі та своїх можливостях, самовдосконалення являє собою здебільшого саморегуляцію поведінки внаслідок зовнішніх спонук.

Для байдужого типу характерні окремі випадки саморегуляції поведінки, що не супроводжуються внутрішніми переконаваннями, викликані виключно зовнішніми чинниками.

Надалі дослідження буде спрямоване на розробку технологій мотивації процесу екологічно доцільного самовиховання старших підлітків та старшокласників.

І.Д. Бех зазначає, що самовиховання ґрунтується на повазі дитини до самої себе. Вважаємо, що результатом екологічного виховання має бути повага дитини до себе як взірця екологічно доцільної поведінки, як людини компетентної у способах зменшення небезпеки діяльності людей для довкілля.

Література:

1. Бех І.Д. Особистісно орієнтоване виховання: науково-метод. посібник / Іван Дмитрович Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Изучение мотивации поведения детей и подростков; под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благонадежина. – М.: Педагогика, 1972. – 351 с.
5. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И.С. Кон – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
6. Психологія самоактивності учнів у навчальному процесі: навч.-метод. посібник; за заг. ред. М.Й. Боришевського. – К.: ІЗМН, 1998. – 192 с.
7. Психология; под редакцией К.Н. Корнилова, Б.М. Теплова, Л.М. Шварца. – [2-е. изд.] – М., 1941. – 376 с.
8. Рувинский Л.И. Психология самовоспитания: учебн. пос. по спецкурсу [для студентов пед. ин-тов] / Л.И. Рувинский, А.Е. Соловьева. – М.: Просвещение, 1982. – 143 с.
9. Синельников В.М. Самовиховання як діяльність і його психологічні особливості / В.М. Синельников // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – 2005. – № 3 (48). – 160 с.

The structure and mechanisms of ecologically expedient self-education of the senior teenagers and senior pupils, also criteria and indicators of estimation of levels of the given quality are defined.

Key words: self-education, behaviour, expediency.

Определены структура и механизмы экологически целесообразного самовоспитания старших подростков и старшеклассников, также компоненты, критерии и показатели оценивания уровней данного качества.

Ключевые слова: самовоспитание, поведение, целесообразность.

УДК 373.5.035.461:37.018.3

Л.В. Канішевська, м. Київ

ВЗАЄМОДІЯ ПЕДАГОГІВ І ВИХОВАНЦІВ НА ОСНОВІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ЯК УМОВА ВИХОВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ

Розглянуто одну з педагогічних умов виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів – організацію взаємодії педагогів та вихованців на основі педагогічної підтримки.

Ключові слова: соціальна зрілість, особистісно орієнтований виховний процес, педагогічна підтримка.

Проблема виховання соціальної зрілості молоді не є новою. Філософське осмислення проблеми соціальної зрілості знайшли відображення у працях (Л. Буєвої, Ю. Бардіна, О. Гундар, М. Драганова, М. Заплавного, Н. Корицької, Г. Фурманюка та ін.); соціологів (Л. Сохань, О.Здравомислова, В.Ядова та інші), психологів (І.Бех, Л.Божович, А. Гудзовська, О. Кононко, О. Лазурський, В. М'ясищев, К. Роджерс, Р. Харре, Г. Олпорт, Е. Фромм, К. Хорні, Е. Еріксон, Дж. Келлі, Л. Кольберг та ін.); педагогів (Б. Кобзаря, В. Радула).

Проблема виховання соціальної зрілості складна й різноманітна. Результати аналізу практики виховної роботи з виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів підтверджують, що цьому аспекту у школах-інтернатах не надається належна увага, оскільки відсутня системність у цьому напрямку роботи, переважають вербальні методи і форми виховання, і, виникають суперечності між: об'єктивними потребами сучасного суспільства у вихованні соціально зрілої людини та недостатньою розробленістю теоретичних та методичних аспектів процесу виховання соціальної зрілості у старшокласників шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності; між потенціалом щодо можливостей виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів та його низькою реалізацією в практиці зазначених установ.

Отже, незважаючи на широке відображення проблеми в спеціальній літературі, такий її аспект, як педагогічні умови

виховання соціальної зрілості у старшокласників шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності, не знайшов широкого висвітлення.

Мета статті – розкрити одну з педагогічних умов виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів – організацію взаємодії педагогів та вихованців на основі педагогічної підтримки.

Ідеї педагогічної підтримки: любов до дитини, взаєморозуміння і допомога, гуманне ставлення до неї, знайшли своє відображення у працях мислителів античності: Сократа, Платона, Аристотеля, Демокрита, Квінтіліана.

Подальший розвиток вони отримали у педагогічній спадщині (М. Бунакова, Я. Коменського, Я. Корчака, Ж-Ж. Руссо, В. Сухомлинського, Л. Толстого, К. Ушинського).

На сучасному етапі педагогічна підтримка є однією з актуальних категорій сучасної педагогічної теорії і практики. Сучасні педагоги Т.Анохіна [1], С.Белічева [2], Д.Белухін [3], С.Братченко [5], О.Газман [6], С.Гладков [7] та ін. досліджують проблему педагогічної підтримки.

Аналіз психолого–педагогічної літератури з проблеми педагогічної підтримки дає можливість констатувати, що педагогічну підтримку розглядають, як:

- суттєву сферу професійної діяльності педагога, яка включає наступні складові: спілкування, як складний багатоплановий процес становлення та розвитку контактів між учасниками навчально-виховного процесу, що породжується потребами у спільній діяльності, в яку входять: обмін інформацією, побудова єдиної стратегії взаємодії, сприйняття та розуміння іншої людини, пізнання самого себе; спільну діяльність, як організовану систему активності взаємодіючих індивідів, яка спрямовується на освоєння об'єктів матеріальної і духовної культури (Д. Белухін);
- свідомо здійснені вихователем спроби створити вихованцю необхідні умови в декількох аспектах: усвідомлення дитиною власних цінностей, установок та вмінь; набуття вихованцем знань, вмінь, навичок, необхідних для задоволення власних потреб; розвиток розуміння по відношенню до себе і до соціальних проблем; почуття причетності до соціуму (С. Белічева);

- вихідну форму професійної діяльності педагога, засіб взаємодії педагога та учня з виявлення та аналізу реальних та потенційних проблем вихованця, спільного проектування дій та можливого виходу з них. Педагогічна підтримка виконує не тільки функцію допомоги та захисту дитини від невпевненості, тривожності, страху невиконання навчально – виховних справ, а й стверджує психологічний статус вихованців (С. Гладков);
- систему засобів, що забезпечує допомогу учням у самостійному індивідуальному виборі (моральному, цивільному, професійному, екзистенціальному самовизначенні), у подоланні перешкод самореалізації в навчальній, комунікативній, трудовій і творчій діяльності (Т. Анохіна);
- допомогу в соціальному вихованні в процесі соціалізації (О. Мудрик).

Отже, педагогічна підтримка передбачає встановлення з вихованцем суб'єкт – суб'єктних відносин, віру в потенціал дитини, допомогу школярам у самореалізації, вирішенні соціальних та освітніх проблем, утверджує психологічний статус вихованця.

Аналіз досліджень з проблеми педагогічної підтримки дає можливість уточнити зміст даного феномена. Отже, педагогічна підтримка вихованця інтернатного закладу є засобом взаємодії педагога і вихованця у процесі вирішення проблем дитини. Вона пронизує усі сфери життєдіяльності особистості, яка формується; базується на стійкому позитивному ставленні педагога до всього учнівського колективу і до кожної особистості. Педагогічна підтримка необхідна для того, щоб навчально-виховний процес мав особистісно орієнтований характер. У процесі здійснення педагогічної підтримки вихованця інтернатного закладу педагог віддає перевагу відкритим, партнерським відносинам, діалоговим формам спілкування; заохочує та підтримує самостійність вихованця у вирішенні проблем; виявляє готовність і здатність бути на боці вихованця, розвивати в нього здатність до рефлексії, самостійність у розв'язанні проблем, відповідальність за власні вчинки та власне життя.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дозволяє стверджувати, що педагогічну підтримку слід розглядати як

один із аспектів професійної діяльності педагога, який має відповідати ряду психолого-педагогічних умов:

- пріоритет індивідуальності, самоцінності, самобутності вихованця як активного носія суб'єктивного досвіду творчої діяльності; проектування навчально-виховного процесу; співробітництво педагога і вихованця, що спрямовано на обмін особистим досвідом; спеціальна організація спільної діяльності всіх учасників освітнього процесу; суб'єктивна діяльність, що забезпечує розвиток та саморозвиток особистості, має розгортатися як процес, описуватися у відповідних термінах, що відображають її природу; психологічні механізми реалізації та стимулювання (О. Газман; І. Бех та ін.);
- здійснення корекційної роботи з учнями на основі створення позитивної системи взаємовідносин у процесі спілкування, яка включає єдність пізнавального та поведінкового компонентів;
- діалогічність у взаємовідносинах учнів та педагога; спрямованість на підтримку індивідуального розвитку особистості; надання вихованцю необхідного простору для прийняття самостійних рішень, творчого вибору змісту та засобів навчання та поведінки (М. Анікеєва, Д. Белухін, та ін.);
- узгодження з індивідуальними характерологічними особливостями вихованців та їх акцентуаціями характерів (К. Леонгард);
- стимулювання соціально – ціннісних зрушень у потребово - мотиваційній та емоційно-вольовій сферах особистості (О. Петровський);
- аналіз проблемних ситуацій та знаходження ефективних шляхів вирішення виявлених проблем;
- врахування процесів функціонування якісних особливостей особистості, специфічних для певних етапів розвитку (Д. Фельдштейн та ін.).

У процесі педагогічної підтримки педагоги виконують наступні функції: діагностичну, цільової орієнтації, планування, організаторську, мобілізаційно-стимулюючу, комунікативну, формуючу, контрольню-аналітичну та оцінючу [5, с. 201-220].

Здійснюючи педагогічну підтримку старшокласника за цільовою програмою, педагога на першому – сигнальному етапі фіксували сигнали щодо наявності у вихованця значущої проблеми. На цьому етапі відбувалася обробка педагогами отриманої інформації та формулювання припущень щодо змісту й причин формування проблеми; сприйняття проблем вихованця та спільного пошуку шляхів та способів їх вирішення. Використовувалися: педагогічне спостереження, роздуми у парах; прийоми та методи аутогенного тренування.

Конкретно – створюючий етап передбачав: визначення емоційного стану вихованця, його готовності до спілкування; забезпечення емоційно-позитивного настрою учня у процесі бесіди; пошук та встановлення контакту з учнем. У процесі конкретно – створюючого етапу педагога використовували: прийоми ритуальної комунікативної взаємодії, прийоми: “Ти-висловлювання”, “Я-висловлювання”.

Наступний етап-діагностичний. На даному етапі організувалася довірлива бесіда з вихованцем; діагностування його проблем; визначались причини їх виникнення. Для цього використовувались засоби активного емпатійного слухання: прийоми невербальної емоційної підтримки; прийоми “проговорювання”.

На проектному етапі за допомогою підтримки педагога учень визначав шляхи та засоби вирішення проблеми; обговорювалися варіанти взаємодії, що спрямовані на її вирішення. Використовувалися: методика самопроекткування та педагогічного проектування; прийом “аналіз способів вирішення чужої проблеми”.

У процесі діяльнісного етапу відбувалося здійснення вихованцем плану накреслених дій щодо вирішення проблеми. На цьому етапі використовувалися педагогічна підтримка дій вихованця.

Результативно-аналітичний етап був спрямований на: спільне обговорення з вихованцем успіхів та невдач, які були на попередніх етапах діяльності; констатування наявності вирішення проблеми або переформулювання утруднень; осмислення вихованцем нового життєвого досвіду, якого він набув у процесі вирішення проблеми. На цьому етапі використовувалися прийоми рефлексії та саморефлексії, метод бесіди.

Умовами організації взаємодії педагогів та старшокласників шкіл – інтернатів на основі педагогічної підтримки є: сприйняття вихованцями педагога як референтної особистості, який здійснює взаємодію на основі розуміння, визнання, прийняття вихованця, любові, довіри, педагогічного оптимізму, ненасильницької взаємодії; діалогічна взаємодія, яка виражається у прагненні педагога будувати взаємодію з вихованцем на основі потреби у спілкуванні, емоційному контакті.

Особистісна референтність педагога – складний соціально-психологічний феномен, який значною мірою визначається тим, на яку форму спілкування (монологічну чи діалогічну) орієнтується педагог інтернатного закладу в ході педагогічної підтримки.

Педагогічний зміст діалогічного спілкування має виключне значення: взаємодія в системі “вихователь-вихованець”, що зорієнтована на терпимість, на пошук творення спільного між людьми, виявляється “потужнішим засобом особистісної та соціальної ідентифікації учасників спілкування, перш за все, вихованців, що зрощує їх спокійну гідність” [7, с. 93].

Опрацювання вмінь діалогічної взаємодії в експериментальних школах-інтернатах відбувалось також завдяки тренінговим заняттям. Так, психологами експериментальних шкіл-інтернатів було проведено тренінгові заняття, розроблені М.Т.Громковою [8, с. 88-92], головними цілями яких були: вироблення вмінь діалогової взаємодії; розвиток міжособистісної довіри; орієнтування у різних прийомах реагування під час взаємодії педагога і вихованців; формування готовності педагогів школи-інтернату щодо усвідомлення та переборювання проблемних моментів у спілкуванні.

В основі педагогічної підтримки вихованців інтернатних закладів – установка педагога на ненасильницьку взаємодію.

Отже, ненасильницьке виховання – джерело додаткових потенціалів в розвитку вихованця. Ненасильницька взаємодія є необхідною у стосунках педагогів школи-інтернату з вихованцями, оскільки більшість дітей, які потрапляють до інтернатних закладів, зазнали різного роду насилля (фізичне, сексуальне, психологічне). Педагог школи-інтернату має захистити вихованця від насилля. Тільки у випадку, коли

вихованці упевнені у бажанні педагога захистити їх від жорстокості, у них може виникнути бажання бути відкритими, відверто контактувати з педагогом, намагатися зробити все для того, щоб їхня поведінка стала соціально схваленою.

Працюючи за нашою методикою, педагоги організовували змістовну та позитивно спрямовану життєдіяльність вихованців.

Як підтверджує досвід, участь у позитивно спрямованій життєдіяльності супроводжувалась не тільки співробітництвом, співтворчістю, а й різноманітними конфліктами. У цьому випадку педагоги звертались до розуму вихованців, їхньої гідності, совісті, переконували, наводили приклади.

Педагоги Корчунецької школи – інтернату I-III ступеня ім. П.Панча Хмельницької області провели заняття з елементами тренінгу “Світ очима агресивної людини”, метою якого було: розвивати у вихованців навички розпізнавання й контролю деструктивної поведінки. Так, у ході заняття педагоги уточнили значення слова “агресія” (у перекладі з латинського означає “напад”). Було сформульовано визначення агресії: “Агресія – поведінка, яка суперечить нормам і правилам існування людей у суспільстві, завдає фізичний і моральний збиток людям”.

У ході заняття вихованці назвали ознаки агресивної людини (втрата контролю над власною поведінкою; суперечки, лайки з оточуючими; навмисне дратування оточуючих; звинувачення оточуючих у власних помилках; заздрість, помста; швидке реагування на різні дії оточуючих, які його дратують та ін.).

В ході заняття вихованці обговорили такі питання:

1. Чи може людина у стані агресії правильно оцінити ситуацію?
2. Чи може агресивна поведінка призвести до конфлікту?

В процесі проведення заняття було проведено гру “Камінець у черевіку”, метою якої було: розвивати у вихованців вміння розпізнавати та контролювати негативні емоції. В результаті увага вихованців була сконцентрована на тому, що корисно говорити про свої проблеми зразу, як вони виникають та обговорювати засоби їх вирішення.

З метою створення гуманної атмосфери в експериментальних школах-інтернатах було проведено малу педраду – ділову гру “Створення гуманної атмосфери в школі – інтернаті на основі взаємної поваги педагогів і вихованців”, метою якої було: вироблення позитивної мотивації діяльності

педагогів шкіл-інтернатів щодо утвердження гуманного педагогічного мислення; актуалізація проблеми взаємної поваги педагогів та учнів; розвиток у педагогів відчуття причетності до розв'язання проблеми.

Проведення малої педради – ділової гри дало можливість глибше усвідомити актуальність проблеми створення гуманної атмосфери в школі – інтернаті на основі взаємної поваги педагогів та вихованців, визначити шляхи реалізації даної проблеми.

Педагогічна підтримка вихованців інтернатних закладів базується на розумінні, визнанні, безоціночному прийнятті та любові до дитини.

Розуміння – проникнення у внутрішній світ вихованця, що відбувається за допомогою почуття та логіки. Велике значення щодо розуміння вихованця має взаємна відвертість педагога і учня, яка передбачає необхідність відкритого вираження почуттів кожним з них [10, с. 59]. Взаємна відкритість вихователя і вихованця передбачає необхідність відкритого вираження власних почуттів кожним з них та здатність вихователя не заглушувати, а розуміти й приймати. Відкритість обумовлюється здатністю педагога не тільки предстати перед дитиною в ореолі знань, досвіду, впевненості, а й показати свої сумніви, допомогти зрозуміти вихованцю, що труднощі та помилки бувають у всіх людей. Тільки у такому випадку у вихованця народжується реальна надія на успіх, зникає страх перед майбутнім.

Отже, зняття настороженості, недовіри у відносинах з вихованцем сприяє розкриттю у педагогічному спілкуванні своїх думок та почуттів, вияву зацікавленості станом вихованця, що сприяє народженню довіри та щирості у вихованця.

Визнання вихованця – примирення педагога з її індивідуальністю, поглядами, оцінкою та позицією [10, с. 60-61], що базується на довірі, повазі, педагогічному оптимізмі. Отже, визнання вихованця – означає віру в нього.

Працюючи за нашою методикою, педагоги шкіл – інтернатів намагалися бачити у своїх вихованців позитивні риси та спиратися на них. Діяльність педагогів була спрямована на: стимулювання самопізнання учнем своїх позитивних рис; формування моральних якостей у процесі самооцінки власної поведінки; постійну увагу до позитивних вчинків учнів; виявлення

довіри до вихованця; формування у школяра віри у власні сили та можливість щодо їх досягнення; оптимістичну стратегію у визначенні виховних та корекційних завдань; урахування індивідуальних інтересів старшокласників та пробудження нових.

Реалізуючи принцип педагогічного оптимізму, педагоги дотримувались наступних правил: формування у школі-інтернаті гуманістичних відносин; переважання позитивних оцінок в аналізі поведінки учнів; довіра, повага, вимогливість до вихованців; залучення старшокласників до діяльності, що має просоціальний характер; захист педагогом інтересів старшокласника та надання йому реальної допомоги у процесі вирішення актуальних проблем; постійний пошук педагогом варіантів вирішення виховних та корекційних завдань, які будуть корисні кожному вихованцю.

Прийняття вихованця – добросердне ставлення до нього поза урахування результатів його діяльності, незалежно від помилок та прорахунків у поведінці, що засновано на вимогливості та принциповості на фоні позитивного ставлення, бажанні допомогти. Прийняття дитини визначає важливий шлях у вихованні – зміцнення психологічної позиції у соціумі, її самопочуття. Емпатійне прийняття дитини дає можливість “відчути шлях руху дитини по життю як напружений і нелегкий для неї” [9, с. 100], підтримати її в важкий момент. Емпатійне прийняття вихованця обумовлює розвиток головної життєвої сили – його руху уперед.

В основі безоціночного прийняття вихованця – любов. Любов до дитини – це, перш за все, дбайливе, співчутливе ставлення, відповідальність за її життя, здоров’я, майбутнє; важливий мотив педагогічної діяльності. Любов тим потрібніша вихованцю, чим слабше його успіхи, чим важче йому долати проблеми. При цьому педагог школи-інтернату має знайти в душі співчуття, теплоту і сердечні слова. Любов до вихованця є цінною, оскільки дає можливість вихованцю відповісти щиросердною любов’ю. Любляча дитина здатна досягнути несподіваних успіхів.

Працюючи за нашою методикою, педагоги дотримувались правил особистісно орієнтованої взаємодії з вихованцями: ставитись до дитини як до найвищої цінності, виявляли взаємну відкритість, відвертість; допомагали вихованцю зрозуміти власну

цінність через відчуття довіри, поваги, любові, розвиток почуття власної гідності; вихованець має бачити безкорисливість любові вихователя, щоб його любили не за щось, а взагалі, як людину, що дозволить йому глибше відчувти відповідальність і надію; виявляти турботу і любов до вихованця як емоційний фон розвитку; підтримувати зусилля дитини, зміцнювати упевненість, гідність та ін.; замінити моралізування спільним вирішенням з вихованцем складних життєвих проблем, діалогом з педагогом; уникати навішування ярликів; демонструвати повагу, віру у можливість вихованця; бути щедрими на заохочення, скупими на осудження; віддавати перевагу не жорсткому “викорененню недоліків”, а спонукати вихованця до роботи над собою; розширювати поле прийняття самостійних рішень, реалізації вибору, надавати можливість конструювати діяльність, відносини та ін.

Отже, організація взаємодії педагогів та старшокласників шкіл – інтернатів на основі педагогічної підтримки забезпечувала найбільш повне розкриття особистості старшокласника школи-інтернату, сприяла формуванню соціальних і моральних якостей, почуття відповідальності за свої вчинки, дії, наслідки.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів поставленої проблеми. Подальшого вивчення і розвитку потребує питання підвищення ефективності післядипломної освіти педагогічних кадрів з цієї проблеми.

Література:

1. Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Анохина Т.В. // Классный руководитель. 2000. №3. – С. 26-28.
2. Беличева С.А. Основы превентивной психологии / Беличева С.А. –М.: Ред-изд. центр. консорц. “Социальное здоровье России”, 1999. – 222 с.
3. Белухин Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики: курс лекций. Часть I. / Белухин Д.А. –М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО “МОДЭК,” 1996. – 319 с.
4. Бех І.Д. Виховання особистості: [у 2-х кн.]. – Кн.І.: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-методичні засади / Бех І.Д. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.

5. Братченко С.Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты / Братченко С.Л. // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии [под ред. Леонтьева Д.А.]. – М.: Смысл, 1997. – С. 201-220.
6. Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка / Газман О.С. // Народное образование. – 1998. – №6. – С. 108-111.
7. Гладков С.М. Готовность будущего специалиста к педагогической поддержке личности в учреждениях интернатного типа: дисс...канд. пед. наук: 13.00.08 / Гладков Сергей Михайлович. – 2005. – 165с.
8. Громкова М.Т. Если вы – преподаватель / Громкова М.Т. – Москва: ТОО “Диз – Арт”, 1998. – 152 с.
9. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности / Куликова Л.Н. – Хабаровск, 1997. – 314 с.
10. Подласый И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике / Подласый И.П. – М.: Владос, 2003. – 352 с.

It was examined one of the pedagogical conditions of upbringing social maturity of senior pupils in boarding schools – the organization of collaboration between teachers and pupils based on pedagogical support.

Key words: *social maturity; personal-oriented upbringing process, pedagogical support.*

Рассмотрено одно из педагогических условий воспитания социальной зрелости старшеклассников школ – интернатов – организация взаимодействия педагогов и воспитанников на основе педагогической поддержки.

Ключевые слова: *социальная зрелость, личностно ориентированный воспитательный процесс, педагогическая поддержка.*

УДК 37.013.42:37.018.3

Л.В. Єременко, м. Київ

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОПТИМІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ЖИТТЕДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ

Розглядаються педагогічні умови оптимізації самостійної життєдіяльності молодших підлітків шкіл-інтернатів.

Ключові слова: самостійність, життєдіяльність, самостійна життєдіяльність, оптимізація, педагогічні умови .

Важливою педагогічною проблемою є формування творчої особистості, здатної свідомо та самостійно визначати власний спосіб життя, нести відповідальність за результати дій і вчинків, бути здатною до самовдосконалення, що є необхідною умовою успішної підготовки дітей і молоді до самостійного життя, їх інтеграції у соціум як активних громадян.

Самостійність у педагогічній науці визначається як одна з якостей особистості, здатної свідомо та самостійно визначати власний спосіб життя. За визначенням Педагогічного словника самостійність характеризується сукупністю знань, умінь і навичок, якими володіє особистість, її ставленням до процесу діяльності, до результатів і умов її здійснення, а також зв'язками з іншими людьми, що складаються в процесі діяльності [1, с. 294]. Самостійність виявляється в умінні ставити перед собою певні цілі, обирати оптимальні шляхи і засоби їх досягнення і виконувати прийняті рішення власними силами, без сторонньої допомоги, спираючись на власну позицію. Самостійність характеризується як здатність особистості діяти свідомо, регулювати свою поведінку і щоденну діяльність, здійснювати самоконтроль і самооцінку своїх дій та відповідально ставитись до своїх учинків.

Аналіз наукової літератури свідчить, що самостійність розглядається як інтегративна морально-вольова якість, як характеристика, що співвідноситься з поведінкою особистості. Вона тісно пов'язана з організованістю, дисциплінованістю, активністю, ініціативністю, незалежністю, творчістю, відповідальністю та прогностичністю, умінням критично

ставитись до сторонніх впливів, аналізувати і оцінювати їх відповідно до своїх поглядів і переконань, а також відстоювати власну думку.

Протилежним до самостійності є поняття „навіюваність людини”. У “Психологічній енциклопедії” навіюваність характеризується як риса особистості, що проявляється в суб’єктивній готовності піддаватися стороннім впливам [5, с.215]. Підвищену навіюваність створюють такі риси особистості, як: несміливість, сором’язливість, покірність, некритична довірливість, невпевненість у собі, тривожність, екстравертованість, слабкість логічного мислення, а також дія окремих ситуативних факторів: втоми, стресу, недостатньої компетенції, групового тиску тощо. Підвищена схильність до навіюваності спостерігається у вихованців інтернатних закладів.

Поняття “життєдіяльність” розглядається в “Енциклопедії освіти” як інтегрована характеристика буття людини [3, с. 287]. Воно включає весь спектр вияву життя людини – її соціальну, психологічну та біологічну активність. Поняття “життєдіяльність особистості” абстрагується від біологічного життя людини і охоплює його соціальний аспект. “Життєдіяльність особистості – це організація процесу життя на основі соціальних форм і способів діяльності, спілкування, поведінки, що склалися історично; це відтворення особою свого життя, включення його у соціальні процеси. Дане поняття охоплює у часі весь плин життя особистості: її становлення, розвиток, зміни. Воно включає не тільки активність особистості, що виявляється у зовнішніх формах діяльності, а й її внутрішнє духовне життя – переживання, роздуми, боротьбу мотивів, сумніви, мрії, надії, віру, фантазію. Життєдіяльність особистості розгортається в основних видах діяльності, зумовлених різними періодами життя” [3, с.287].

Самостійна життєдіяльність особистості визначається дослідниками як якісна характеристика організації процесу життя, яка здійснюється особистістю самостійно, з власної ініціативи, у відповідності до вікових особливостей, компетентності та особистісних можливостей (С.Свириденко); як активна взаємодія дитини з соціальним середовищем завдяки наявним в неї вмінням свідомо, без допомоги з боку інших людей організувати і скеровувати власну поведінку, практичну

діяльність, ґрунтуючись на морально-етичних знаннях, поглядах і переконаннях, емоційно-позитивній мотивації та реальних практичних діях (О. Ігнатова).

Філософське осмислення проблеми формування самостійності дітей і молоді знайшло відображення в роботах філософів (М. Бердяєва, Г. Сковороди, Є. Ільєнкова, В. Кемерова). Значну роль у розробці даної проблеми відіграли роботи психологів (Б. Ананьєва, І. Беха, П. Блонського, В. Богословського, Л. Божович, М. Боришевського, Л. Виготського, Ш. Ганеліна, О. Кононко, Г. Костюка, А. Леонтьєва, В. Мясищєва, А. Петровського, С. Рубінштейна), педагогів (Я.-А. Коменського, А. Макаренка, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського, С. Шацького).

Значний внесок у розробку теоретичних засад виховання у дітей самостійності здійснено у працях Н. Бочкіної, О. Голуб, Т. Ісаєвої, Л. Кувіко, М. Левківського, П. Панфілова, П. Підкасистого, Л. Пименової, Н. Рентюк, О. Савченко, О. Скрипченко, О. Суркової, Г. Щукіної та інших.

Останнім часом здійснено ряд досліджень, присвячених окремим аспектам розв'язання цієї проблеми у закладах інтернатного типу. Це, насамперед, дослідження В. Вугрича, О. Ігнатової, Л. Канишевської, Л. Кузьменко, С. Свириденко.

Проведені дослідження зробили значний внесок у дослідження проблеми оптимізації самостійної життєдіяльності вихованців інтернатних закладів, їх положення та висновки мають велике значення для розуміння змісту, структури, етапів формування самостійності школярів, пошуку шляхів, форм, методів і засобів оптимізації самостійної життєдіяльності вихованців шкіл-інтернатів.

Однак такий її аспект, як педагогічні умови оптимізації самостійної життєдіяльності молодших підлітків в інтернатних закладах, не був предметом спеціального наукового дослідження.

Мета статті – висвітлення педагогічних умов оптимізації самостійної життєдіяльності молодших підлітків в школах-інтернатах.

Аналіз проведених досліджень свідчить, що значна кількість вихованців шкіл-інтернатів не володіє достатніми вміннями і навичками планування й організації повсякденної діяльності. У

них не формується самостійність, а, навпаки, звичка до контролю за кожним їхнім кроком. Це підтверджує висновок науковців про те, що регламентація поведінки, постійні вказівки дорослих значно послаблюють у дітей необхідність в організації власного життя, праці, розподілу часу і т.ін., позбавляють необхідності самостійно планувати, здійснювати і контролювати свою поведінку. Внаслідок цього вихованці інтернатних закладів виявляються неготовими до багатьох життєвих ситуацій. Крім цього, твердий режим дня, сплановані та організовані педагогами життя та діяльність дітей, постійний контроль з боку дорослих створюють небезпеку розвитку утриманства, звичку жити за вказівкою. У подальшому, вступаючи до самостійного життя, вихованці інтернатних закладів часто виявляються неготовими до позбавлення звичних опіки та способу життя. Випускники шкіл-інтернатів важко адаптуються до дорослого життя. Науковці дійшли висновку, що особливості умов життя дітей в закладах інтернатного типу не надають їм можливостей для задоволення в достатній мірі основних своїх життєвих потреб. Спостерігаються негативні наслідки перебування дітей в інтернатних закладах, пов'язані з недостатнім опануванням життєвих умінь і навичок, труднощами адаптації в навколишньому світі, невмінням розв'язувати життєві завдання і т. ін.

У той же час моделі поведінки вихованців шкіл-інтернатів зазнають потворного впливу своїх неблагополучних родин, які повністю або частково втратили свої виховні можливості. В останні роки спостерігається загальне поширення такого явища як соціальне сирітство, зумовленого ухиленням або відстороненням батьків від виконання своїх обов'язків щодо неповнолітньої дитини. Основними причинами цього є асоціальна поведінка батьків, алкоголізм, наркоманія. Крім того, з'явилися і нові причини, характерні для періоду проведення у суспільстві активних реформ, а саме: безробіття, економічна нестабільність, зростання злочинності, бідність [2, с.4]. В результаті чого у таких родинах об'єктивно чи суб'єктивно створюються несприятливі умови для виховання дітей. Дані досліджень свідчать, що нестача батьківської любові, ласки, допомоги, турботи, доброти, людського тепла та розуміння породжують явище депривації, коли дитина позбавлена можливості для задоволення достатньою мірою і протягом

довгого часу деяких основних психічних потреб. Це призводить до зниження її інтелекту, зривів у поведінці, нервових напружень, посилює агресивність дитини. Сімейне неблагополуччя в тій чи іншій мірі завжди призводить до неблагополуччя у розвитку дитини, а саме, у формуванні емоційно-вольової сфери, інтелекту, характеру стосунків з іншими людьми. Ці діти мають різні відхилення у психічному, розумовому, моральному розвитку. Вони мають деформовані погляди, переконання, звички, негативний життєвий досвід.

Установлено, що причинами відхилень у поведінці, спілкуванні, в інтелектуальному, емоційно-вольовому розвитку вихованців інтернатних закладів є несприятливі соціально-побутові умови життя і виховання дітей, а також генетичні чинники. Результати психолого-педагогічних досліджень свідчать, що у вихованні учнів інтернатних закладів багато залежить від типу дитячої установи (закритий, напівзакритий), від стилю і методів виховної роботи в ній, від віку, в якому дитина потрапляє в інтернат, і від часу, впродовж якого вона перебуває в даній установі, від спадковості і т. ін. Конкретні обставини, характерні для тієї чи іншої школи-інтернату, не є чимось неминучим, фатальним і цілком можуть бути усунені [4, с.198].

У школах-інтернатах цього можна досягти при такій організації життя і діяльності вихованців, яка створює оптимальні умови для повноцінного життя дітей, реалізації сутнісних творчих сил кожного вихованця, компенсує несприятливі обставини життя дітей, їхній неблагополучний досвід, сприяє подоланню тих негативних наслідків, до яких ці обставини ведуть.

Провідним засобом підготовки вихованців шкіл-інтернатів до самостійного життя є суспільно корисна діяльність. Вона спонукає дітей піклуватися про інших, перейматися їхніми турботами, діяти з ними і для них, проявляти ретельність і ощадливість, самостійність і відповідальність, ініціативу і наполегливість, турботу про особисті речі та шкільне майно, сприяє накопиченню дітьми трудового досвіду, формуванню культури побуту, розвитку взаєморозуміння при виконанні трудових справ, уміння враховувати інтереси, бажання, позицію однолітків, формуванню гуманних стосунків, вияву дружніх почуттів.

Для того, щоб суспільно корисна діяльність стала засобом формування умінь і навичок самостійної життєдіяльності, вона повинна бути певним чином організованою і відповідати певним педагогічним вимогам: мати суспільну цінність, бути цікавою, посилюю, творчою, носити колективний характер.

Багато практичних умінь і навичок, необхідних у повсякденному житті, формуються головним чином у трудовій діяльності. Будь-який цілісний трудовий процес здійснюється завдяки реалізації чотирьох основних функцій: 1) плануючої (цілевизначаючої) – реальному виробничому процесу передують створення ідеальної моделі як самого процесу, так і його кінцевого результату, що як мета визначає хід його протікання; 2) рухової (енергетичної), яка вказує на те, що кожний виробничий процес здійснюється через вдосконалення до речових факторів виробництва і до предметів праці і 4) логічної, що здійснює контроль, регулювання, організацію і управління ходом виробничого процесу [6, с. 137-138].

Означені вище функції входять у зміст будь-якого цілісного процесу праці незалежно від його специфічних особливостей, а вміння, необхідні для їх здійснення, є за своїм характером загальнопродуктивними. Отже, загальнопродуктивні вміння визначаються як здатність здійснювати і переносити в нові умови діяльності основні взаємопов'язані функції цілісного продуктивного процесу: плануючу (цілевизначаючу); рухову (енергетичну); робочу (технологічну); і логічну (контроль, регулювання, організація, управління ходом продуктивного процесу) функції [7, с.71].

Загальнопродуктивні вміння відображають загальний склад цілісного процесу праці, до якого входять усі компоненти структури цілеспрямованої дії і який повністю відповідає структурі та етапам продуктивної діяльності.

На підготовчому етапі формуються вміння планувати технології виконання продуктивного завдання: з'ясування загальної мети продуктивного завдання; усвідомлення значення вміння виконувати означене завдання; розробка загальної послідовності діяльності, яку належить здійснити; виділення проміжних цілей, послідовне досягнення яких забезпечить виконання продуктивного завдання; визначення найбільш раціональних способів досягнення окремих проміжних цілей.

На цьому етапі трудової діяльності здійснюється також планування умов для виконання трудового завдання. Це передусім: вибір засобів для виконання трудового завдання; планування термінів; планування організації робочого місця; планування контролю (засобів, способів, етапів) у процесі виконання трудового завдання, а також і при його завершенні; реальна оцінка можливостей, шляхів і засобів досягнення мети трудової діяльності.

Крім того, діти навчаються створювати умови для виконання трудового завдання: організація робочого місця (підготовка і розміщення на робочому місці засобів виконання трудового завдання, створення умов для безпечної роботи); контроль готовності до виконання трудового завдання.

Основний етап структури трудової діяльності передбачає виконання трудового завдання згідно із визначеним планом. На цьому етапі формуються уміння контролювати послідовність досягнення проміжних цілей і оптимальних умов виконання трудового завдання; критично оцінювати причини невиконання завдання і відхилень, оперативно реагувати і вносити корективи у роботу.

Прикінцевий етап передбачає формування умінь контролювати результати праці; аналізувати і оцінювати недоліки, що виникають у процесі виконання трудового завдання і визначають шляхи їх виправлення, попередження в майбутній діяльності; здійснення організаційних заходів після завершення роботи.

Отже зміст загальношкільних умінь, необхідних для виконання трудової діяльності, характеризує, як увесь трудовий процес у цілому, так і окремі його етапи. Визначені загальношкільні уміння вихованці повинні засвоїти у різних видах діяльності [7, с.72-73].

Специфіка виховного процесу в закладах інтернатного типу полягає, перш за все, у залученні вихованців до організації свого власного життя, роботи, розподілу часу і т. ін., у подоланні споживацького ставлення до педагогів, орієнтації на зовнішній контроль. Адже, як свідчать дослідження, невміння вихованців шкіл-інтернатів керувати своєю поведінкою, самостійно виконувати встановлені правила при відсутності контролю з боку дорослих веде до несамостійності, неорганізованості, ситуативності їхньої поведінки.

Важливу роль у розвитку навичок планування і контролю за результатами своєї діяльності грають органи учнівського самоврядування. Самоврядування залучає учнів до організації свого життя і діяльності, до керування шкільними справами, до самовиховання. Воно привчає дітей приймати правильні рішення і відповідати за них, а не чекати або вимагати вирішення своїх проблем від педагогів. Самоврядування в учнівському колективі включає вихованців у складну систему відносин взаємозалежності (підлеглості, взаємопідлеглості, підпорядкованості) та взаємної відповідальності. Створення відносин відповідальної залежності вихованців навчає їх умінню наказувати і підкорятися, ставити вимоги і виконувати їх, бути організатором і виконавцем. Самоврядування готує школярів до активної участі у суспільному житті, сприяє формуванню у дітей важливих моральних якостей: ініціативності, наполегливості, самостійності і особистої відповідальності за загальну справу. Як свідчить практика, жодну діяльність учнів не можна правильно побудувати, якщо вони самі не виступають у ролі активних її організаторів. Однак, у багатьох випадках педагоги організують суспільно корисну діяльність вихованців, навіть старших, без активної участі в її організації самих дітей. В цілому не склалося практики колективного планування суспільно корисної діяльності, залучення всіх дітей до визначення її змісту. Виховне значення діяльності в такому випадку виявляється незначним. Діяльність, яка організується шляхом зовнішнього примусу, як правило, не освоюється вихованцями навіть при довгостроковому застосуванні цього методу. Тому важливою умовою організації суспільно корисної діяльності є організація і здійснення суспільно корисних справ на основі активізації роботи органів учнівського самоврядування. Виникнення органів самоврядування, їх кількість та структура обумовлюються і визначаються змістом життя та діяльності конкретного колективу, його умовами, можливостями і потребами.

Особливого значення набуває розширення індивідуального досвіду вихованців інтернатних закладів, розширення сфери їхньої життєдіяльності. Практика свідчить, що чим багатше і різнобічніше життя колективу, чим більш різноманітними видами суспільно корисної діяльності воно насичене, тим більш

розгалужена система самоврядування, тим більше в ній спеціалізованих органів, ширше актив. Систематичне і цілеспрямоване залучення вихованців до різних видів суспільно корисної діяльності сприяє виробленню суспільно значущих мотивів поведінки, умінь і навичок самостійної життєдіяльності.

Необхідною умовою оптимізації самостійної життєдіяльності є застосування особистісно орієнтованих педагогічних технологій. Їх сутнісними ознаками є виховання особистості з максимальною можливою індивідуалізацією, створення умов для саморозвитку і самовиховання, осмисленого визначення своїх можливостей і життєвих цілей. У виховній роботі враховуються також і вікові особливості дитини, різноманітні психосоматичні стани. Не менш важливою є профілактика негативних рис характеру, вироблення імунітету до несприятливих впливів. Важливого значення у взаємостосунках педагогів і вихованців набуває послаблення емоційної залежності вихованця від педагога, від його авторитету, настрою, розуміння дорослим особистості дитини, що ґрунтується на знанні вчинків і поведінки вихованця, оскільки лише в них знаходить відображення позиція дитини, її ставлення до дорослих, однолітків, до самої себе. В той же час воно полягає в умінні бачити за фактами приховані психічні якості в їх внутрішньому взаємозв'язку, соціально-психологічне значення вчинку, його моральну цінність. Адже поведінка вихованця у кожному конкретному випадку залежить від багатьох причин : рівня свідомості, волі, сили емоційних процесів, його інтересів, бажань, схильностей, потреб, мотивів, темпераменту, взаємин з однолітками, набутого життєвого досвіду, обставин і т. ін. Щоб з'ясувати причину того чи іншого вчинку вихованця важливо правильно оцінити кожную конкретну ситуацію, побачити не тільки зовнішні ознаки його поведінки, а головне проаналізувати її психологічний зміст, зрозуміти психічний стан вихованця, мотиви його поведінки. Такий аналіз дає можливість правильно оцінити вчинки дітей, попередити помилки. Завдяки цьому можна досягти взаєморозуміння між учасниками виховного процесу. Однак нерідко спостерігаються помилки в оцінці вчинків вихованців. В силу тих чи інших причин вихователь не враховує всіх обставин поведінки. Саме тому необхідно, спираючись на знання індивідуальних особливостей вихованця,

створити найбільш сприятливі умови для формування умінь і навичок самостійної життєдіяльності. І добре буде, якщо в таких умовах перебуватимуть всі без винятку діти. Чим глибше педагог знатиме своїх вихованців, чим краще відомі йому особистісно орієнтовані виховні технології, тим більш ефективним буде виховний процес.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів поставленої проблеми. Подальшого вивчення і розвитку потребує питання розробки особистісно орієнтованих технологій виховання самостійності у вихованців різних вікових груп.

Література :

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997.- 376 с.
2. Державна доповідь “Про становище дітей в Україні (за підсумками 1999 року): Соціальний захист дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування”. – Український ін-т соціальних досліджень. – К.: 2000.- 138 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; [головний ред. В.Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Психическое развитие воспитанников детского дома / [Под ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской]; Научн.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад.пед. наук СРСР.- М.: Педагогика, 1990.- 264 с.
5. Психологічна енциклопедія / [Автор-упорядник О.М. Степанов].-К.: “Академвидав”, 2006 .- 424 с.
6. Товмасян С.С. Философские проблемы труда и техники / С.С. Товмасян.- М.: Мысль, 1972. – 279 с.
7. Штонь В.С. Напрями формування загальношкільних умінь учнів / В.С. Штонь // Наук. вісник: Зб. наук. праць. Південноукраїнського держ. пед. ун-ту ім. К.Д. Ушинського. – Одеса.: 2001. – Вип. 3-4. – С 71-75.

Pedagogic conditions of optimization of independent vital activity of juveniles of boarding schools are represented here.

Key words : *independence, vital activity, independent vital activity, optimization, pedagogic conditions .*

Рассматриваются педагогические условия оптимизации самостоятельной жизнедеятельности младших подростков школ-интернатов.

Ключевые слова: *самостоятельность , жизнедеятельность , самостоятельная жизнедеятельность , оптимизация , педагогические условия.*

УДК 37.034 (17)

Т.А. Манько, м. Київ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ САМОПОВАГИ УЧНІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ

Розкрито теоретико-методологічні основи виховання самоповаги в учнів шкіл-інтернатів. Розглядаються концептуальні засади проблеми, особливості та педагогічні умови формування самоповаги підлітків в умовах школи-інтернату.

Ключові слова: самоповага, гідність, Я-концепція, самопізнання, ставлення, самоствердження, самосвідомість, самооцінка, особистість, саморегулювання.

Успіх людини у будь – якому виді діяльності значною мірою залежить від адекватної самооцінки власних чеснот, вмінь, здібностей, що викликає повагу до самого себе. Саме почуття самоповаги визначає поведінку дитини, її ставлення до себе і до людей, а в майбутньому впливає на позицію особистості – чи не стане вона активним творцем власного життя і життя суспільства взагалі.

До проблеми формування у школярів ставлення до себе зверталися видатні педагоги минулого, а також сучасні вчені (П. Блонський, Н. Добролюбов, Я. Каменський, Я. Корчак, А. Макаренко, Н. Пестолоцці, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинський, Л. Толстой, К. Ушинський та ін.).

Гуманістична орієнтація сучасної педагогіки передбачає науково-методичні розробки проблем, пов'язаних з формуванням у молодих людях позитивного ставлення до себе самого як соціально значущої та високо моральної особистості.

У вітчизняній психології склалася традиція аналізу самоповаги як комплексного особистісного утворення. Дослідження спрямовані в основному на виявлення залежності самооцінки від рівня сформованості навчальної діяльності та міри орієнтації на способи діяльності і спілкування. Розвиток самоповаги в першу чергу розглядається в процесі становлення учнів як суб'єктів навчальної діяльності та як умова активного включення вихованців у позаурочну виховну роботу.

Проблема формування самоповаги постає найбільш гостро у підлітковому віці як найбільш сензитивному до сприйняття змін в оточуючому середовищі. Процес формування самоповаги в підлітків набуває нових істотних характеристик у зв'язку з відкриттям власного духовного "Я", котре обумовлює становлення їх моральної свідомості. З нової особистісної позиції сприймаються підлітками власні негативні та позитивні риси, здійснюється пошук ідеалу, програвання майбутніх соціальних ролей у спільноті однолітків та референтних дорослих.

Питання самоповаги було предметом досліджень філософів (П. Архангельський, С. Уткін, А. Шишкін, І. Стремьякова, В. Блюмкін, Є. Колосова та ін.), психологів та педагогів (А. Аксьонкін, І. Бех, М. Девадзе, В. Гоголіна, О. Кононко, Р. Шакуров та ін.). Категорію самоповаги вчені розглядають у взаємозв'язку з самооцінкою, самосвідомістю, почуттям власної гідності, моральною вихованістю. Аналіз проблеми виховання самоповаги особистості проводиться переважно в контексті вивчення ціннісно – моральної сфери особистості (А. Богуш, І. Булах, О. Монке, Г. Морева, Ю. Приходько, С. Якобсон, Н. Щуркова та ін. Розвиток самоповаги в першу чергу розглядається в процесі становлення учнів як суб'єктів навчальної діяльності та як умова активного включення вихованців у позаурочну виховну діяльність.

Метою статті є визначення теоретико-методологічних засад формування самоповаги вихованців шкіл-інтернатів підліткового віку. При цьому необхідно виявити:

- теоретико-методологічні засади та концептуальні ідеї досліджуваної проблеми;
- критерії сформованості самоповаги учнів шкіл-інтернатів;
- педагогічні умови виховання самоповаги в учнів шкіл-інтернатів.

Методологічними орієнтирами виховання самоповаги учнів виступають положення Національної доктрини розвитку освіти України, Закони України "Про освіту" та "Про загальну середню освіту", "Концепція виховання молоді в системі національної освіти", державні документи про соціальний захист дітей – сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки.

Теоретико-методологічну основу формування самоповаги складають:

- філософська і психологічна теорія розвитку особистості (К. Абульханова-Славська, А. Асмонов, А. Брушлинський, А. Леонтьєв, С. Рубінштейн, В. Столін та ін.);
- теорія орієнтованої освітньо-виховного процесу в сучасній школі на основі засвоєння учнями цінностей (Ш. Амонашвілі, В. Караковський, П. Кананихін, М. Нікандров та ін.);
- вчення про логічну необхідність поєднання інтелектуально-світоглядного розвитку підлітків з активним їх включенням в суспільно корисну, дозвіллево-творчу діяльність (Л. Буйова, І. Валєєв, Д. Гришин, І. Іванов, В. Петрова, Л. Садакова);
- новаторські розробки з проблем підвищення ролі суб'єктності учня в освітньо – виховному процесі (А. Захаренко, Є. Ільїн, В. Шаталов, М. Щетинін та ін.).

У тлумачних словниках термін “самоповага” розглядається у структурі поняття “гідність” і трактується, як “повага високих моральних якостей в самому собі” [5, с. 152].

У словнику з етики сутність гідності характеризується як “поняття моральної свідомості, яке виражає уявлення про цінність людини як моральної особистості” і, по-друге, як категорію етики, яка означає особливе моральне ставлення людини до самої себе і ставлення людини до неї з боку суспільства, в якому визначається цінність особистості [8, с. 85].

Зважаючи на те, що одне з визначень самоповаги як ставлення до самої себе, можна розглядати цей феномен через систему ставлень. Одне з ключових положень концепції ставлень, розробленої В. М'ясищевим, формулюється так: сутністю особистості є ставлення до дійсності. При психологічному аналізі особистість є цільною і неподільною за своєю природою, вона постає перед дослідником як система ставлень, а ставлення в свою чергу, виступають як структурні елементи особистості [4, с. 142].

Психологічні ставлення можуть бути описані і проаналізовані з допомогою трьох компонентів, виділених В.Н. М'ясищевим, а саме: емоційного, пізнавального і вольового. Названі компоненти відповідають у сучасній психології виділенню трьох сфер психічного здоров'я: емоційної, когнітивної і мотиваційно-поведінкової.

У філософській літературі категорія “ставлення” трактується через категорію відносин, які виступають як відображення

взаємозалежності елементів певної системи та емоційно-вольові установки особистості на що-небудь, тобто вираження її позиції.

У психологічній трактовці поняття ставлення виявляє спрямованість особистості. Людина вступає у відносини з оточуючим світом, переживає і емоційно усвідомлює ці відносини. В. М'ясищев всі відносини розділяє на ставлення людини до людей, до себе, до зовнішнього світу.

Педагогічна концепція виховання самоповаги особистості характеризується як сприяння становленню й розкриттю даного новоутворення, спеціально організований процес формування в учнів соціальних і моральних цінностей, нормативних якостей особистості і зразків поведінки, які дають можливість людині відчувати свою цінність і достоїнство.

Як особистісне утворення самоповага є феноменом внутрішнього походження у системній структурі соціальних відношень людини. Тому характеризуючи самоповагу, необхідно виявити ті психологічні механізми, які забезпечують процес становлення і розвитку самоповаги окремої особистості.

Самоповага наділяє людину здатністю бути суб'єктом власного життя. Своє розуміння людини як суб'єкта життя С. Рубінштейн дає через аналіз його ставлення до життя. Людина стає суб'єктом в тому сенсі, що вона виробляє свій спосіб рішення життєвих протиріч, усвідомлює свою відповідальність перед собою і людьми за наслідки такої діяльності [7, с. 249].

Здатність бути суб'єктом відкриває для людини можливість стати стратегом свого життя. Таке особистісне утворення, психологічне за своєю природою та за механізмами його формування, базується на свідомості і самооцінці як здатності сприймати себе об'єктом; суб'єктності як здатності усвідомлювати і будувати свої відносини зі світом; Я-Концепції як здатності сприймати себе та свій внутрішній світ.

Самоповага передбачає усвідомлення особистістю своєї соціальної значущості і виступає як прояв її самосвідомості. В цьому сенсі воно визначає позитивне ставлення людини до себе самої, коли її думки і дії піддаються самоаналізу і наступній самооцінці, тобто самоповага вказує не лише на соціальну значущість людини, але й на її адекватну самооцінку. Самооцінка включає в себе як думку стосовно себе, так і пов'язані з цим емоції (торжество, гордість). Вона також відображається на поведінці (наполегливість, впевненість в собі).

Самосвідомість поряд із свідомістю є центральною утворюючою у психологічній структурі особистості як необхідна умова цілісності й наступності внутрішнього світу. При аналізі різних аспектів проблеми самосвідомості в межах діалектико-матеріалістичного підходу важливе значення має методологічний принцип єдності свідомості і діяльності, основний позитивний зміст якого заключається у ствердженні їх взаємозв'язку і взаємообумовленості [6, с. 255].

Виокремлюються два основних рівня самосвідомості (самопізнання в системі “Я та Інший” та “Я і Я”), а також основні прийоми самопізнання (самоприйняття, самопостереження, самоаналіз і самоусвідомлення) розглянуті в контексті найбільш суттєвого джерела самопізнання – безпосередньої взаємодії людей в процесі спілкування, в якому формується, розвивається і проявляється система ставлень “суб’єкт – суб’єкт” [3, с. 126].

В якості іншого компоненту, який утворює самосвідомість, поряд з самопізнанням ми виокремлюємо специфічний вид емоційних переживань, в яких відображається власне ставлення особистості до того, що вона знає, розуміє, відкриває відносно себе самої, тобто різноманітні її самоставлення.

Результат інтегративної роботи у сфері самопізнання, з одного боку, і у сфері емоційно-ціннісного самоставлення – з іншого, поєднуються в особливе утворення самопізнання особистості – в її самооцінку (Б. Ананьєв, В. Горбачова, Є. Савонько, І. Ліпкіна, Л. Рибак, С. Рубінштейн, В. Куніцин та ін.).

Самооцінка включає в себе виокремлення людиною власних умінь, вчинків, якостей, мотивів і цілей поведінки, їх усвідомлення і оцінює до них ставлення, уміння людини оцінювати свої сили і можливості, прагнення, співвіднести їх із зовнішніми умовами та вимогами навколишнього середовища, уміння самостійно ставити перед собою ту чи іншу мету, відіграє велике значення у формуванні особистості.

Загальна позитивна самооцінка як підґрунтя самоповаги особистості у психології, розглядається як важливіше *особистісне* утворення, яке бере участь у регуляції людиною своєї поведінки, діяльності, як автономна характеристика особистості, центральний компонент, який формується при активній участі самої особистості і відображає якісну своєрідність її внутрішнього світу. З самооцінкою пов'язуються

оціночні функції, які вбирають в себе емоційно-ціннісне ставлення особистості до себе, відображають специфіку розуміння особистістю самої себе, прийняття самої себе і усвідомлення власної цінності і гідності.

У дослідженнях виділені основні форми самооцінки: адекватна, занижена, завищена. Адекватна самооцінка відіграє важливу роль у формуванні самоповаги повноцінної, соціально активної особистості, яка володіє власною гідністю й усвідомлює свою цінність для суспільства. В роботах А. Бодальова, Л. Божович, А. Ковальова, П. Чемати та ін., доведено, що усвідомлення властивостей і якостей своєї особистості, певний рівень самооцінки – необхідна передумова виховання в собі самоповаги.

І. Бех наголошує, що основою почуття гідності, а в її складі і самоповаги особистості, є морально-духовні цінності [1, с. 9].

Основоположні ідеї теорії цінностей відображені в багатьох наукових роботах: категоріальний апарат теорії цінностей, які розглядаються як взаємозв'язок об'єктивного і суб'єктивного, відносного і абсолютного – філософами (В. Василенко, О. Дробницький, А. Здравомислов, В. Момов, Є. Старовойтенко, В. Тугаринов, В. Ядов та ін.); і розкриті логіко-соціологічний, соціально-культурний і психолого-педагогічний аспекти категорії “цінності” (В. Гречаний, О. Москаленко, В. Сержантов); розкрито суть оцінної діяльності як процесу ціннісного ставлення до навколишнього, його творчого освоєння – психологами (Б. Ананьєв, В. Мясіщев, С. Рубінштейн, Л. Рувинський, П. Якобсон та інші.)

Цінності, об'єктом і суб'єктом яких, є людина, відносяться до моральних. Це мир, свобода, рівність, праця, краса, совість, добро, гідність, обов'язок, честь (Т. Гуменікова, Г. Жирська, О. Столяренко та ін.) Гуманістична етика визнає цінністю саму людину, її життя і унікальність. Визнання людини вищою цінністю породжує такі моральні відносини, в основі яких повага людської гідності.

Основою ціннісного ставлення дитини, вважає О. Кононко, є її любов до себе, самолюбність як базова якість, яка “засвідчує сформованість у дошкільника системи ставлення до світу взагалі, до себе зокрема”. У дитини, яка впродовж дошкільного життя переживає здебільшого позитивні почуття по відношенню до себе, формується життєдайне самоставлення до себе, яке

є “свідомим впливом зростаючої особистості на себе з метою самовдосконалення...”[2, с. 194].

Почуття самоповаги, моральне ставлення людини до самої себе характеризує усвідомлення людиною своєї власної цінності як унікальної, неповторної особистості. Вона є формою самосвідомості і самоконтролю особистості, на ньому базується вимогливість людини до самої себе.

Самоствердження особистості – процес визначення особистістю своєї необхідності в тому соціальному контексті, в якому вона існує. Особистість, беручи участь в тій чи іншій соціальній діяльності, прагне досягти такого ступеня актуалізації себе в ній, щоб зробитися їй необхідною. Існуючи в системі певних соціальних зв'язків, доводячи необхідність і правомірність своїх дій, ідей, свого конкретного рішення, індивід тим самим доводить свою спроможність [3, с. 136].

Найбільш розгорнуте рішення проблеми самоствердження подано в гуманістичній психології А. Маслоу, К. Роджерса та ін. Зокрема К. Роджерс вважає, що індивід володіє вродженою здатністю до самоактуалізації потенціалу свого організму. На основі актуалізації цих потенцій, відбувається саморозкриття особистості. За К. Роджерсом, головна мета саморозкриття – у розширенні особистого досвіду, а у кінцевому результаті – у рості і поглибленні усвідомлення себе. У результаті саморозкриття формується впевненість у собі, конструктивне ствердження свого “Я” в соціумі і в самому собі [6, с. 56].

В якості сталого компоненту, який створює певні лінії поведінки особистості, виступає Я-концепція як відносно стійка, усвідомлена людиною система, на основі якої вона буде свої ставлення та інших людей. Позитивно забарвлена Я-концепція в цілому прирівнюється до позитивного ставлення до себе, до самоповаги, до усвідомлення власної цінності [9, с. 126].

Таким чином, психологічні механізми становлення і розвитку самоповаги як етико – психологічної категорії є:

- самосвідомість і самооцінка як здатність сприймати себе об'єктом;
- суб'єктивність як здатність усвідомлювати і будувати свої відносини;
- “Я”-концепція як здатність сприймати себе як цілісний внутрішній світ.

Самоповага як особистісне новоутворення містить три основних компоненти: когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий:

Когнітивний компонент характеризує осмислення світу і себе в цьому світі, здатність до самоаналізу та самопізнання.

Емоційно – ціннісний компонент відображає об'єктивну самооцінку особистістю своєї соціальної та особистісної значущості як Людини; адекватне сприймання себе та свого внутрішнього світу.

Поведінковий компонент визначає етичне саморегулювання своїх дій і вчинків, мобілізацію вольових зусиль, які дозволяють поводити себе гідним чином у будь-яких обставинах.

Особливо актуальна проблема виховання самоповаги у вихованців інтернатного закладу. Більшість з них з раннього дитинства відчули приниження, байдужість, матеріальні нестатки. Це негативно позначилося на їхньому ціннісному сприйнятті себе та своїх чеснот, самооцінці, поваги до себе та інших. В той же час педагоги недостатньо володіють методиками формування адекватної самооцінки, на якій базується самоповага.

Досвід діяльності інтернатних закладів свідчить, що процес виховання самоповаги старших підлітків інтернатних закладів відбуватиметься успішніше, якщо будуть реалізовані такі педагогічні умови:

- підвищення рівня успішності учнів школи –інтернату;
- розвиток індивідуальних здібностей і талантів вихованців;
- збереження та зміцнення здоров'я підлітків;
- створення в класних та шкільному колективах гуманної атмосфери захищеності, взаєморозуміння та взаємоповаги;
- надання учням превентивної та оперативної допомоги у вирішенні їх індивідуальних проблем, пов'язаних з фізичним здоров'ям та внутрішнім станом, успішним навчанням, міжособистісною комунікацією, з професійним та моральним самовизначенням.

Враховуючи специфіку закладів інтернатного типу, найважливішою умовою успішної реалізації визначеної проблеми є налаштованість педагогічного колективу на підвищення рівня самоповаги їх вихованців.

Визначення теоретико-методологічних засад виховання самоповаги підлітків дає основу для проведення детального і різнопланового дослідження цієї проблеми і сприятиме побудові науково обґрунтованого процесу її вирішення в сучасних умовах реформування системи інтернатних закладів в Україні.

Література:

1. Бех І.Д. Почуття гідності в духовному розвитку особистості / І. Д. Бех // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. –Збірник наукових праць/ Інститут проблем виховання. – К.: – 2008. № 12. – С. 9 .
2. Кононко О.Л. Ціннісне ставлення до себе як складова соціальної компетентності дошкільника / О. Л. Кононко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – Збірник наукових праць. – Київ, 2005. – Вип. 8. – С. 194-195.
3. Ломов Б.Ф. Общение как проблема общей психологии /Борис Федорович Ломов. – М : Институт психологи, 1981. – С.126 .
4. Мясичев В.Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии/ В.Н. Мясичев // Вопросы психологии, 1957. – №5. – С. 142 .
5. Роджерс К.Р. Становление личности: взгляд на психотерапию / К.Р.Роджерс : монография. – М.: Эксмо – Пресс, 2001. – 416 с.
6. Рубинштейн С. Принципы и пути развития психологии /Сергей Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1959. – С. 249-255.
7. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожигов, [ред.Н. Ю. Шведова]: АН СССР, Ин-т рус. яз. – 14-е изд. – М.: Рус. язык, 1982. – С. 152.
8. Словарь по этике [ред.- состав. Гусейнова А. Н., Кон И. С.] – М.: Просвещение, 1989. – С. 85 .
9. Франкл В. Человек в поисках смысла /Виктор Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 126 с.

Article dedicated to theoretical and methodological bases of self-education students in boarding schools. We consider the conceptual foundations of the problem, characteristics and educational conditions in developing self-esteem of adolescents in terms of boarding school.

Key words: *self-esteem, dignity, self-concept, self-knowledge, attitude, expression, identity, self assessment, personality, self-regulation.*

Раскрыты теоретико-методологические основы воспитания самоуважения учащихся школ-интернатов. Рассматриваются концептуальные положения данной проблемы, особенности и педагогические условия воспитания самоуважения подростков в условиях интернатного учреждения.

Ключевые слова: *самоуважение, честь, Я-концепция, отношения, самопознание, самосознание, самооценка, личность, самоутверждение, саморегулирование поведения, духовные и социальные ценности.*

УДК 373.5.032.2:37.018.3

Л.Р. Карпушевська, м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ У СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ

В статті розглядаються особливості виховання самостійності у старших підлітків в умовах закладу інтернатного типу.

Ключові слова: *виховання, самостійність, старші підлітки, заклади інтернатного типу.*

Однією з актуальних проблем сучасної педагогіки є навчання і виховання дітей в умовах інтернатних закладів. Враховуючи той факт, що вихованці шкіл-інтернатів складають більше двох третин дітей-сиріт (близько 67000), становлення їх як повноцінних членів суспільства є пріоритетним завданням педагогіки. Таким чином важливим напрямом виховної роботи в закладах інтернатного типу є підготовка учнів до самостійної життєдіяльності.

Проблема формування самостійності особистості завжди цікавила педагогів. Про виховання самостійності, як особистісної якості, писали А.Дістервег, І.Кант, Я.А.Коменський, І.Г.Песталоцці, Ж.-Ж.Руссо, К.Д.Ушинський. Цілу низку рекомендацій щодо виховання в дитини самостійності висловили А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський, С.Г.Шацький.

Питання розвитку самостійності учнів було одним з основних в педагогічній системі К.Д.Ушинського. Він вважав антипедагогічним метод, за якого вчитель нав'язує учню свою готову думку, оцінку факту. За таких умов не може бути впевненості, що учень сприймає її свідомо. Основним завданням навчально-виховного процесу К.Д.Ушинський вважав підготовку дитини до життя.

Багато уваги проблемі самостійності особистості приділяють сучасні психологи і педагоги: Г.С. Виготський, Ш.І. Гакелін, Є.Я.Голант, М.А. Данилов, Т.Є.Ісаєва, О.Г.Ковальов, Л.М.Кувіко, А.Г.Мисливченко, А.В. Паюл, А.В. Петровський, І.С. Піддубна, К.К.Платонов, С.А. Рубінштейн, Є.В. Суботський, В.М.Чернишова та ін.

На думку деяких авторів поняття внутрішньої свободи і є самостійністю особистості. На думку А.Г.Мисливченко, це специфічно людська, виключна і узгоджена активність свідомості, волі і моральних сил людини в процесі її цілеспрямованої діяльності, це можливість самостійно здійснювати вибір, приймати рішення і втілювати його в життя. Автор виділяє чотири компонента внутрішньої свободи:

- 1) пізнання можливості вчинити так чи по-іншому (врешті пізнання зовнішньої необхідності);
- 2) співставлення, узгодження індивідом цієї пізаної зовнішньої необхідності зі своїми внутрішніми переконаннями, совістю, особистими інтересами;
- 3) прояв волі (вибір і рішення, та виходячи з цього, відповідальність);
- 4) прагнення до самоздійснення, реалізації себе в об'єктивному світі [4, с. 131].

Тож свобода, що здійснюється індивідом, перш за все, як особисте почуття, як суб'єктивне явище, полягає у можливості самостійно робити вибір і нести за нього відповідальність.

В психологічній літературі самостійність відносять до вольових якостей особистості. Вольові якості – це особливості вольової регуляції, що проявляються в конкретних специфічних умовах, обумовлених характером труднощів, які долаються [3, с. 116].

В тлумачних словниках самостійність визначається як незалежність, свобода від зовнішніх впливів, примушень, а також, свобода від зовнішньої допомоги, підтримки. У кожному визначенні підкреслюється певний ступінь незалежності від інших людей, зовнішніх впливів.

Аналіз педагогічної літератури щодо питання самостійності особистості показав, що дана проблема розглядалась в основному в процесі навчання, але, на жаль, ще недостатньо досліджена в процесі виховання. Крім того, педагогічні знахідки минулого століття вже недостатні для сучасного світу і людини в ньому. На теперішній час виховання представлено як діяльність, в якій особлива роль належить педагогічній підтримці і допомозі в сфері самоорганізації і самоствердження особистості. Тому особливий акцент робиться на сформованості такої якості вихованців, як самостійність.

В педагогічних дослідженнях самостійність розглядається як одна з властивостей особистості. Пропонуються такі варіанти визначення самостійності:

- як здатності суб'єкта діяти без допомоги зовні (Л.П.Арістова);
- як власного засобу мислення і діяльності (В.А Пузанов);
- як одна з рис характеру людини, що знаходить своє відображення в засобі мислення, різних видах діяльності і вчинках людини (С.І.Зінов'єв);
- як характеристики життєдіяльності суб'єкта, яка являє собою постійну здатність досягати мети без побічної допомоги, без підтримки зовні (В.І.Орлов) [8, с. 31].
- як риси характеру особистості, здатної аналізувати ситуацію, приймати самостійно рішення, добиватися їх виконання й відповідати за результати своєї діяльності, за дії та вчинки (М.В.Паюл) [6, с. 48];
- як вольової якості особистості; здатності систематизувати, планувати, регулювати і активно здійснювати свою діяльність без постійного керівництва і практичної допомоги зовні (К.К.Платонов) [7, с. 126].

В цих та інших визначеннях поняття “самостійність” дослідники проблеми визначають такі зовнішні ознаки прояву самостійності як:

- вміння планувати свою діяльність;
- виконання будь-якого роду занять без сторонньої допомоги;
- систематичний контроль за ходом і результатом роботи, що виконується, її наступне контролювання і вдосконалення;
- відповідальність за власну діяльність.

Таким чином, процес підготовки учнів до самостійної життєдіяльності передбачає необхідність розвитку особистої активності, вибору особистісно усвідомленої позиції, яка б допомогла підліткам успішно реалізувати себе, а також розвиток знань, умінь і навичок необхідних для успішної адаптації в соціумі.

Отже проблема самостійності певним чином висвітлюється в науковій літературі та впроваджується в практику навчально-виховних закладів. Однак питання виховання самостійності в закладах інтернатного типу розкрито недостатньо. У зв'язку з цим метою статті є виявлення особливостей виховання самостійності у старших підлітків в інтернатних закладах.

Зміст такої роботи залежить перш за все від специфічних особливостей контингенту дітей, що навчаються в закладах інтернатного типу. Важливим аспектом здійснення успішної діяльності щодо підготовки вихованців інтернатних закладів до самостійного життя є врахування особливостей оточуючого середовища і системи суспільних взаємостосунків. Це пов'язано з величезним впливом на розвиток і світогляд таких дітей мікросоціуму інтернату. Дослідники (В.П.Вугрич, Л.В.Єременко, О.І.Ігнатова, Л.В.Канішевська, Л.В.Кузьменко, Б.С.Кобзар, А.М.Надточій, П.А.Обіух, С.О.Свириденко) зазначають, що під час навчання в закладі інтернатного типу в учнів може сформуватися негативне ставлення до себе і до суспільства, розвинути закомплексованість, невпевненість в собі, труднощі в комунікативній сфері та інші негативні фактори. Становлення в особливих умовах, відмінних від сім'ї, суттєво впливає на самовизначення вихованців шкіл-інтернатів в житті, адаптацію до нових умов. А.М.Надточій наголошує, при різкій зміні соціальних та економічних умов людина змушена змінювати характер адаптації, тобто переадаптуватись у різних планах – починаючи зі сприйняття оточуючих людей та об'єктів і закінчуючи ціннісними орієнтаціями та картиною світу.

За нездатності до переадаптації часто виникають нервово-психічні розлади. Настає психічна криза, що супроводжується негативними переживаннями, нездатністю реально оцінювати ситуацію і знайти раціональний вихід з неї, розвивається стрес [5, с. 57]. Тому великого значення набуває поінформованість учнів про суспільство, в якому потрібно жити в системі взаємостосунків між людьми на різних рівнях і в різних умовах.

Оскільки основний зміст підліткового віку складає перехід від дитинства до дорослості, особливого значення набуває робота щодо формування самостійності особистості підлітка. Тим більш, почуття дорослості, що з'являється у підлітковому віці, являє собою бажання діяти за власним баченням. Важливою новою якістю учнів підліткового віку вчені вважають самостійність у постановці складних цілей і можливість підпорядковувати їм свої дії і поведінку. Це пов'язано з новою фазою у розвитку волі підлітка. Розширення загального кругозору та пізнавальних інтересів, розвиток мотивації досягнення успіху та уникнення невдач, можливість з власної

ініціативи підбирати захоплення, прагнення цілеспрямовано займатися самовихованням – всі ці явища сприяють розвитку в цьому віці таких вольових якостей, як ініціативність, рішучість, витримка, самоконтроль.

Існують, також, певні особливості розвитку уяви в цей віковий період. Для підлітків соціальний світ, в якому вони живуть, існує апріорі (від лат. *argiori* – знання не залежне від досвіду). Це природа, предмети, соціум, в яких підліток не відчуває себе діячем, здатним змінювати довкілля, і починає шукати в ньому своє місце. Між тим життя підлітка, особливо вихованця інтернатного закладу, залишається переважно шкільним, і реально він відірваний, виключений із суспільної діяльності, як такої. Це становище примушує підлітка до реалізації почуття діяльнійшої сили переважно в уяві. На основі самооцінки він установлює своєрідність такого положення, яке психологи визначають як “феномен включеної невключеності”. Специфіка цього положення полягає в тому, що більшість бажань, ціннісних орієнтацій та ідеалів підлітка реалізуються тільки у мріях і не можуть бути дієво включені в реальне буття. Суперечливість такого положення у деяких підлітків може виражатися в акціях підліткового вандалізму в природі, у місцях загального вжитку, в асоціальній поведінці.

Отже, уява може збагачувати життя підлітка, поєднуючись з творчим мисленням, і ставати істиною креативною силою його особистості, але може і відчужувати його від реального на користь уявного світу, значно обмежуючи розвиток пізнавальної діяльності [2].

Враховуючи особливості старших підлітків шкіл-інтернатів і виходячи з того, що самостійність як особистісна якість, як форма суб'єктивної активності найбільш широко проявляється в умовах вибору, в навчальному закладі необхідно створювати вільний простір життя і творчості, що надає кожному вихованцю умови для вибору шляху і темпів розвитку, способів, які задовольнятимуть його потреби, зміст і форми діяльності і т.д. Прояви самостійності в прийнятті рішень, реалізації планів щодо поставленої мети, задоволення особистісних потреб, вимагає від вихованця позиції “суб'єкта”, що означає займати активну авторську позицію по відношенню до власного життя, будувати її свідомо і цілеспрямовано [8].

М. Бітянова пропонує наступне визначення суб'єктивної позиції школяра на психолого-педагогічному рівні:

1. Стійка внутрішня мотивація вчинків, діяльності, оцінок.
2. Стійка система ціннісно-смыслових регуляторів дій, вчинків і оцінок. Здатність скоювати вчинки – поведінкові прояви, що регулюються не зовнішніми обставинами, а внутрішніми життєвими цілями, смислами і цінностями.
3. Вміння свідомо планувати свої дії, виходячи з поставленої мети в системі життєвих цінностей. Гнучкість у постановці і зміні плану дій, що здійснюються, виходячи із зовнішніх умов і внутрішнього відношення.
4. Здатність регулювати свою активність в процесі досягнення цінностей і вирішення задач, тобто вміння не тільки ставити, але і утримувати ціль, не відволікаючись на інші інтереси.
5. Адекватна самооцінка, вміння бачити себе, свої вчинки в тій чи іншій ситуації і давати їм всебічну оцінку.
6. Постійне співвідношення себе, своєї діяльності і життєвих планів з оточуючим світом, перш за все – світом людей. Існування в контексті історії, культури, людських стосунків. Здатність до рівноправного діалогу зі світом [1, с. 50].

Виходячи з цих положень, зусилля педагогічного колективу закладу інтернатного типу повинні бути спрямовані на створення умов для саморозвитку вихованців, на самодіяльність дітей. Здатність переходу вихованців від об'єктивної до суб'єктивної, активної авторської позиції по відношенню до власного життя, є однією з головних функцій вихователя інтернатного закладу.

Певною мірою ці вимоги можна задовольнити під час колективної або групової діяльності, в якій працює механізм включення учнів у повну структуру діяльності від рішення до аналізу, який є в тій чи іншій мірі рефлексивним актом. Але педагогічний зміст організації такої діяльності зберігається лише за умови, коли колектив або група виступає в процесі діяльності суб'єктом: усвідомлює мету активності, бачить завдання, вибирає засоби і виробляє способи дій, оцінюючи результат як в ході діяльності, так і після її завершення. Важливим є залучення кожної дитини, кожного члена колективу/групи до ролі виконавця – суб'єкта, який несе відповідальність за свою справу і співпереживає за її успіх чи невдачу як за особисту. До того ж в такій ролі учень вимагає, щоб свою справу

виконували добре й інші, це спонукає до виникнення почуття підтримки, допомоги.

Всі дослідження підліткового віку свідчать про велике значення, яке має для підлітків спілкування з однолітками, як один з аспектів виховання самостійності. Взаємостосунки з однолітками своєї і протилежної статі створюють прототип дорослих взаємин, які можна реалізувати у подальшому соціальному, професійному і статевому житті. Завдяки комунікативній діяльності відбувається уявне програвання всіх найбільш складних сторін майбутнього життя [2]. Саме в спілкуванні людина задовольняє особливу потребу у взаємодії з іншими, самовизначається і самопрезентується, виявляє свої індивідуальні особливості.

Таким чином, комунікативні вміння і навички можна вважати необхідними для самостійної життєдіяльності. Важливість даного процесу для підлітків підтверджує дослідження, проведене на базі Бучанської школи-інтернату Київської області та школи-інтернату №14 м. Києва. Серед вмінь, необхідних для того, щоб стати самостійною, самодостатньою людиною, учні старшого підліткового віку виділяють вміння спілкуватись з оточуючими, вирішувати конфлікти (50%); вміння чітко і правильно висловлювати свою думку (17%); завжди мати особисту позицію і вміти відстоювати її (17%). Вдосконалити свої знання з питань вміння спілкуватись, вирішувати конфлікти хотіли б 58% учнів, розвинути вміння відстоювати власну думку – 25%.

Аналіз діяльності шкіл-інтернатів показав, що педагогічні колективи цих навчальних закладів приділяють недостатньо уваги організації спілкування учнів та вихованню в них комунікативних навичок і умінь. Позаурочна діяльність учнів часто обмежується режимними моментами, органи дитячого самоврядування не завжди працюють у повній мірі, мережа гуртків та інших об'єднань обмежена, а участь учнів у масових заходах, зазвичай, зводиться до пасивної присутності при їх проведенні. За таких умов випускники шкіл-інтернатів виявляються не готовим до суспільних стосунків.

Тож виховання самостійності, підготовка учнів до самостійної життєдіяльності залишається важливим завданням для закладів інтернатного типу. Необхідно навчити дітей аналізувати можливі та реальні ситуації самостійного життя, об'єктивно оцінювати особисті психологічні та фізичні можливості, бути морально стійкими, готовими до зустрічі з труднощами в конкурентній

діяльності, ознайомлювати з типовими прикладами розв'язання проблемних ситуацій, виробляти навички майбутнього працевлаштування та організації власного дозвілля. Особливу увагу слід звернути на формування вмій учнів долати комунікативні труднощі, ставити питання і висловлюватись, вирішувати конфліктні ситуації. Для виконання цих задач заклад інтернатного типу потребує нових ефективних технологій підготовки особистості до самостійної життєдіяльності, орієнтованої на саморозвиток, самовдосконалення і здатної до цього.

Література:

1. Битянова М. Ради чего мы посылаем ребенка в школу / Битянова М. // Народное образование, 2002. – №2. – С. 46 – 54
2. Вікова та педагогічна психологія: Навчальний посібник / [О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін.] 2-ге вид. – К: Каравела, 2008. – 400 с.
3. Ильин Е.П. Психология воли / Ильин Е.П. – СПб: изд-во “Питер”, 2000. – 288 с.
4. Мысливченко А.Г. Человек как предмет философского познания / Мысливченко А.Г. – М.: Мысль, 1972. – 147 с.
5. Наточій А.М. Соціально-педагогічна реабілітація вихованців загальноосвітніх шкіл-інтернатів: Навчально-методичний посібник / Наточій А.М. – Миколаїв: Вид-во “ІЛПОН”, 2004. – 180 с.
6. Паюл М.В. Формування самостійності учнів під час навчання математики: монографія / Паюл М.В. – К.: Педагогічна думка, 2000. – 240 с.
7. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: Учебное пособие / Платонов К.К. – М.: Высш. школа, 1981. – 175 с.
8. Чернышова В.Н. Личностно ориентированные технологии развития самостоятельности подростков в дополнительном образовании: дисс... канд. пед. наук: 13.00.02. / Чернышова Валентина Михайловна. – Челябинск, 2004. – 200 с.

In this paper explores features of upbringing of senior teenagers' independence in educational state establishments.

Key words: *upbringing, independence, senior teenagers, educational state establishments.*

В статье рассматриваются особенности воспитания самостоятельности у старших подростков в учреждениях интернатного типа.

Ключевые слова: *воспитание, самостоятельность, старшие подростки, учреждения интернатного типа*

УДК 376.64

І.В. Кобильченко, м. Київ

ВИХОВАННЯ МИЛОСЕРДЯ У ДІТЕЙ- ВИХОВАНЦІВ ДИТЯЧИХ БУДИНКІВ СІМЕЙНОГО ТИПУ ЗА НАПРЯМОМ “МИЛОСЕРДЯ І ПРИРОДА”

Розглянуто питання реалізації програми “Виховання милосердя у дітей-вихованців дитячих будинків сімейного типу” за напрямом “Милосердя і природа”, наданий аналіз змісту занять за даним напрямом для дітей-вихованців дитячих будинків сімейного типу різних вікових категорій.

Ключові слова: милосердя, милосердна особистість, милосердна поведінка.

Проблема виховання милосердя не є новою для сучасної української педагогічної думки. Розгляду питання виховання милосердної особистості, здатної виявляти людяність по відношенню до оточуючих, душевну чутливість та співчутливість до чужого горя присвятили свої праці сучасні українські педагоги В. Скутіна, Н. Химич, О. Потапенко, С. Нікітчина, Л. Кириченко, О. Борисова, Н. Водолуб, Я. Потапенко, Т. Андрієва, Н. Дига, А. Будугай, Л. Козубенько. Інші українські педагоги (Ж. Омельченко, Н. Репа, Н. Синя, Н. Веселицька, В. Тюрина, А. Онисюк, О. Горянська, Л. Онищук та ін.) підкреслюють необхідність розвитку в дітях загальнолюдських якостей, де серед інших чеснот, провідне місце належить і милосердю.

Сучасні російські дослідники І. Княжева [3], В. Шутова [4] та ін. присвятили свої праці розгляду деяких аспектів виховання милосердя молодших школярів.

Незважаючи на актуальність проблеми виховання милосердя, такому аспекту як виховання милосердя у дітей-вихованців дитячих будинків сімейного типу не було приділено достатньо уваги у педагогічній теорії та практиці, оскільки дитячі будинки сімейного типу є відносно новою формою утримання та виховання, досвід існування якої ледь перевищує 10 років. Педагогічний потенціал цього закладу є недостатньо

досліджений; вагома низка питань, пов'язаних з методикою педагогічної роботи в дитячих будинках сімейного типу й досі залишаються поза увагою вчених.

Отже, проблема виховання милосердя у дітей-вихованців дитячих будинків сімейного типу не була спеціальним об'єктом комплексних досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених.

Мета статті – розкрити шляхи реалізації програми “Виховання милосердя у дітей-вихованців дитячих будинків сімейного типу” за напрямом: “Милосердя і природа”.

Ідеї виховання милосердної особистості знайшли своє висвітлення у працях античних мислителів: Аристотеля, Сократа, Демокріта, Епікура, Конфуція, Демосфена та ін.

Подальший розвиток вони отримали у християнській педагогіці, де милосердя розглядається як найцінніше багатство, яке може бути даровано людині і яким вона зобов'язана ділитися з кожним, хто потребує допомоги.

Педагогічні ідеї Ж.-Ж.Руссо, Дж.Локка, І.Г.Песталоцці, Ф.А.Дистервега підкреслювали необхідність виховання в підростаючої людини милосердя та людинолюбства, поваги та турботливого ставлення до іншої людини як засобу морального вдосконалення, розвитку емоційної чуйності та душевної чутлості людини з одного боку і як засобу покращення комунікаційних відносин серед людей, а також всезагального сприяння людському співіснуванню взагалі.

Детальний аналіз наукової літератури з проблеми дослідження свідчить, що милосердя розглядається у філософській, педагогічній, психологічній та релігійній літературі як найвища духовна цінність суспільства і як найважливіша моральна якість особистості, яка здатна істотно вплинути та якісно змінити рівень взаємовідносин людини як до іншої людини, так і до суспільства в цілому.

Аналіз досліджень з проблеми виховання милосердя дає можливість уточнити зміст даного феномену. Отже, ми визначаємо милосердя як інтегративну моральну якість особистості, яка являє собою ціннісне ставлення до ближнього та передбачає прояв любові, співчуття та безкорисливої посильної допомоги тому, хто її потребує.

Проведена робота з виховання милосердя у дітей-вихованців дитячих будинків сімейного типу відбувалася завдяки

реалізації програми “Виховання милосердя у дітей-вихованців дитячих будинків сімейного типу”. Програма побудована з урахуванням 4 вікових груп за п'ятьма основними напрямками, які, на нашу думку, найбільш повно та ефективно розкривають сутність досліджуваного поняття та сприяють розвитку основ милосердної особистості у дітей-вихованців дитячих будинків сімейного типу: милосердя як необхідна умова формування культури міжособистісних відносин; милосердя і здоров'я; милосердя і природа; християнство і милосердя; поняття про практичне милосердя.

Реалізація програми “Виховання милосердя у дітей-вихованців дитячих будинків сімейного типу” за напрямом: “Милосердя і природа” обумовили вирішення таких завдань:

- визначити зміст напрямку “Милосердя і природа” та засоби його реалізації;
- розробити й апробувати заняття для дітей-вихованців дитячих будинків сімейного типу за напрямом: “Милосердя і природа”.

Мета реалізації даного напрямку: сприяти вихованню у дітей-вихованців дитячих будинків сімейного типу милосердного ставлення до флори й фауни рідного краю, закликати вихованців до активних форм виявлення турботи про оточуючий світ, акцентувати увагу дітей-вихованців на самоцінності життя будь-якої живої істоти, на життєвій необхідності цінностей природи: землі, води, повітря тощо, поширити їх знання щодо актуальної проблеми взаємовідносин людини та природи у сучасному світі.

Заняття за даною методичною програмою було проведено у 5 дитячих будинках сімейного типу м. Києва, одному дитячому будинку сімейного типу м. Бердичів, Житомирської області та в одному дитячому будинку сімейного типу м. Старокостянтинів, Хмельницької області.

Кожен день був сповнений різноманітними ситуаціями морального характеру та вимагав від дітей їхніх рішень. Зайняти власну позицію, зробити моральний вибір дитина могла лише у тому випадку, коли вона орієнтувалася у явищах морального життя. Найважливішим напрямом експериментальної роботи була просвітницька діяльність, основним завданням якої був розвиток усвідомлення гуманного ставлення в першу чергу до рідних, близьких, а також незнайомих людей, моральної

цінності таких проявів як милосердя, жаль, співстраждання, розуміння дітьми своїх обов'язків по відношенню до батьків-вихователів, розуміння їхніх почуттів, мотивів, уміння співчувати та жертвувати своїми бажаннями та інтересами заради блага домашніх – все це сприяло освоєнню дитиною основ милосердя.

Організуючи морально-пізнавальну діяльність дітей, ми спирались на такий педагогічний прийом, як включення дітей у рішення різноманітних ситуацій, уявних та реальних. Важливого значення набували проблемно-пошукові методи, які були спрямовані на розвиток творчої діяльності, самостійності дітей, пов'язаної із проявами милосердя. Широко використовувалися такі засоби формування досліджуваного поняття як створення ситуацій морального вибору, організація творчої діяльності, бесіда-розмірковування, моральний приклад, педагогічна оцінка, сюжетно-рольові ігри, аналіз фільмів та прочитаних розповідей, проблемних-казок. Активно впроваджувалися групові та фронтальні інтерактивні методи навчання: “вільне письмо”, “мікрофон”, “сенкан”, “дискусійна сітка”, “коло ідей”, “круглий стіл”, “заключна картка”, “мозковий штурм”, “велике коло” та багато інших, які допомагали дітям-вихованцям ДБСТ ставати не об'єктом, а суб'єктом навчання, відчувати себе активним учасником подій і власної освіти та розвитку.

Особлива цінність впровадження інтерактивних методів навчання у процес виховання милосердя полягало в тому, що діти навчалися ефективній роботі в колективі, вмінню толерантно співпрацювати з іншими; інтерактивні методи сприяли соціалізації особистості, усвідомлення себе як частини колективу, своєї ролі і потенціалу. Робота із дітьми велася як індивідуально (враховуючи діагностику рівнів прояву милосердя у дітей), так і колективно.

Під час дослідно-експериментальної роботи ми враховували необхідність створення таких ситуацій, в яких діти-вихованці змогли б набути уміння, навички милосердної поведінки, познайомитися із принципами, мотивами, потребами, які притаманні милосердній особистості. Цьому у більшій мірі сприяла організація колективних форм роботи, де основними факторами були турбота та увага до своїх домашніх, створення блага для своїх рідних та близьких. При цьому ми слідували за послідовністю переходу від одних компонентів, які входять до поняття милосердя, до інших, по мірі усвідомлення дітьми-

вихованцями їх сутності та придбання соціального досвіду в пізнавальній діяльності.

Важливою умовою, що забезпечувала позитивний вплив організованої виховної роботи на дітей-вихованців під час роботи за методичною програмою “Виховання милосердя у дітей-вихованців дитячих будинків сімейного типу”, було створення у практичній діяльності ситуацій гарантованого успіху. Такі ситуації моделювалися експериментатором з урахуванням індивідуально-психологічних відмінностей, вікових особливостей вихованців як у груповій, так і у індивідуальній діяльності.

Ми орієнтувалися на використання загальних педагогічних принципів: принципу поєднання універсальності навчання із диференційованим підходом та принципу поєднання раціонального та емоційного. Таке поєднання, на погляд В.А. Шутової, який ми поділяємо, є досить важливим, оскільки є необхідною умовою гармонійного розвитку як “лівопівкульного” так і “правопівкульного” мислення. Дослідниця зазначила, що “у поєднанні із зростаючою урбанізацією превалювання раціонального начала плідить емоційно обділених раціоналістів із однозначним, лінійним сприйняттям світу. Рoste небезпечний для суспільства прошарок людей без емоцій, без жалю та співстраждання до ближніх. Стає очевидним, що необхідно реалізовувати зв’язок емоційного та інтелектуального компонентів в засвоєнні навчального матеріалу.” [4, с. 14]. Даний взаємозв’язок був використаний нами при вихованні милосердя у дітей-вихованців дитячих будинків сімейного типу під час проведення занять.

Особливої уваги набували такі форми роботи, які сприяли емоційному розвитку дитини, їхньому вмінню ідентифікувати емоційний стан своїх близьких та відповідно реагувати на нього. Прилучення до емоційного стану інших людей поступово виробляли внутрішній такт та культуру співпереживання. Важливим акцентом було формування емпатійних установ, чутливості до переживань інших людей, розвиток моральних почуттів дітей, які зазвичай називають дійовими, оскільки вони тягнуть за собою певні дії і вчинки, змінюють їх внутрішній світ: від пасивного переживання жалю вони переходять до дійової турботи й допомоги іншим. Поступово діти познайомилися із поняттям “співстраждання”, яке тісно пов’язане із милосердям,

стимулювалося та заохочувалося почуття відповідальності за свої вчинки та вимогливість до себе і до інших при відчутті чужого страждання як власного, бажання надати діяльну допомогу.

Форми роботи за напрямом “Милосердя та природа” із дітьми старшого дошкільного віку передбачали проведення ігор-імітацій, інсценувань казок, підготовки творчих робіт, читання проблемних казок тощо. Як відомо, казка має велике значення у формуванні у молодших дітей нового виду внутрішньо-психологічної діяльності, яка є першою сходинкою у розвитку естетичного сприйняття” і яку А.В. Запорожець [1, с. 3] умовно назвав “сприянням”. У результаті цієї діяльності – співпереживання і співчуття героям, “мисленевого сприяння” їм – з’являються не лише нові уявлення про явища дійсності, але й нові емоційні оцінки. Під таким “сприянням” Л.П. Стрелкова [3, с. 3] розуміє процес взаємодії самих різноманітних емпатійних процесів. Дослідниця вказує на тісний зв’язок співпереживання та співчуття, а також на їхній взаємозв’язок, що свідчить про цілісність та односпрямованість емпатійного процесу у бік “сприяючої поведінки”. Таким чином, виявляється динаміка емпатійного процесу: від співпереживання через співчуття до дії.

Діти із задоволенням перетворювалися у Доброго Лісовичка, який хотів допомогти Злому Вовку стати добрим та чуйним. За допомогою батьків діти вигадували справи для Вовка, щоб він відчув, що з його силою можна робити безліч справ, корисних для лісу й для лісових мешканців. Літературний текст не сприймався пасивно дітьми, а виступав як об’єкт перетворень, що сприяло переходу від репродуктивного типу розуміння проблемного тексту до його продуктивного його освоєння.

Особливу увагу було приділено дітям із мінімальним та недостатнім рівнями проявів милосердя. З цією метою дітей із недостатнім розвитком емоційного сприйняття було включено у групові різновиди діяльності (підготовку поробок-сувенірів, невеликі ролі у інсценування казок), з метою забезпечити їм контакт із іншими дітьми із достатнім рівнем сформованості милосердя. Так, у інсценуванні казки “Добре серце” активну участь брали всі діти старшого дошкільного віку. Після ознайомлення дітей із змістом казки, майже всім хотілося виконувати роль доброго та милосердного Ведмежатка і ніхто не хотів бути Хитрим Лисом або безвідповідальною Зозулею, мотивуючи це тим, що вони

“боятися потім перетворитися” на таких злих тварин. Діти із достатнім та максимальним рівнем сформованості милосердя спокійно погоджувались зіграти роль негативного персонажа та уступали “позитивних” героїв іншим. Слід зазначити, що обираючи ролі для інсценувань прочитаних казок, діти бажали грати позитивні ролі, але “на сцені” їм легше було зіграти роль та відтворити дії та вчинки негативного персонажа, інсценуючи гнів, агресію, жорстокість, ніж позитивного, що може свідчити про недостатню кількість візуальних зразків співчутливої, чуйної, милосердної поведінки у житті дітей.

Діти-вихованці цієї вікової категорії із задоволенням розглядали фото- сюжети із своєю участю, які було зроблено під час інсценування, а старші брати й сестри обіцяли оформити фотокартки у вигляді плакату та повісити у кімнаті фото маленьких акторів.

Діти-вихованці молодшого шкільного віку, поділившись на пари, брали інтерв’ю один у одного на тему: “Мій домашній улюбленець”, під час якого ділилися один з одним своїми знаннями щодо утримання домашніх улюбленців, їхніх звичок, режиму харчування, а також обговорювали свої обов’язки щодо утримування тварин вдома. За допомогою старших дітей також було складено правила правильного поводження із лісом (не смітити, не ламати дерева, не виривати багато квітів, не кидати камінням у птахів та маленьких звірятко, не знищувати пташині гнізда, не руйнувати мурашник, не різати дерева, не підпалювати траву та дерева і та ін.); проведено конкурс – загадка “Моя улюблена домашня тварина”.

Із дітьми середнього шкільного віку було проведено інформаційно-дослідницьке заняття із використанням енциклопедії “Тваринний та рослинний світ”, у межах якого діти-вихованці з’ясовували назви зникаючих видів тварин, яких занесено до Червоної Книги та які потребують захисту людини. Використання додаткових матеріалів дозволили дітям-вихованцям ознайомитися із поезією видатних письменників, які присвятили свої твори життю тварин (М.Пришвін, В.Біанкі китайський письменник Ду Фу, якого називають найгуманнішим та наймилосерднішим із поетів світу та ін.). Використовуючи старі картонні коробки, разом із своїми старшими братами та сестрами діти-вихованці середнього шкільного віку майстрували годівнички для птахів, які пізніше розвішували на деревах у своєму подвір’ї, не забувши покласти в них крихти хліба або зерно.

Під час роботи за даним напрямом із дітьми-вихованцями старшого шкільного віку активно використовувались додаткові довідкові матеріали про життя видатних гуманістів, які у своїх працях наголошували на важливості гармонійного існування людини із природою та зовнішнім світом та намагалися жити за цими законами милосердного існування (наприклад А. Швейцер, Л. Толстой та ін.).

Бесіди із дітьми-вихованцями будувалися у формі дискусій-розмірковувань, за навідними питаннями, які допомагали дітям самостійно дійти логічних висновків із запропонованої для обговорення тематики. Плідною виявилась робота, яка базувалася на використанні інтерактивного методу “Дискусійна сітка”. Цей метод допоміг сформулювати всім учасникам повну та аргументовану відповідь на питання зв’язку між немилосердним ставленням до природи й особистим життям та здоров’ям кожного, хоча перед дискусією питання про те, як немилосердне ставлення до природи безпосередньо впливає на ваше власне життя та здоров’я залишилося без змістовної відповіді. Більшість дітей розуміли, що “так”, впливає, але пояснення “чому?” надати не могли.

У активних дискусіях із дітьми-вихованцями старшого шкільного віку було проаналізовано й розкрито наслідки безпосередніх жорстоких та необдуманих дій кожної людини по відношенню до оточуючого середовища для життя людства взагалі. Перелік дій, які, на думку дітей цієї вікової категорії, могли б покращити становище довкілля, був недостатньо великим: піклування про домашніх тварин, про бездомних тварин у дворі, птахів. Після загального обговорення список доповнили, додавши такі дії: зібрати (по можливості) сміття у найближчій парковій або лісовій зоні, побудувати домівок для птахів, посадити квіти або дерева коло під’їзду, не палити, економно використовувати воду, електроенергію.

Проведення бесід, дискусій, діалогів із підлітковою групою дітей-вихованців мало важливе виховне значення, оскільки в підлітковому віці у дітей вже починають формуватися переконання, які діють і на підсвідомому рівні в якості збудників поведінки.

Висновки. Проведення занять, які ставили на меті закликати вихованців до активних форм турботи про оточуючий світ, навколишнє середовище, флору і фауну рідного краю, акцентувати увагу дітей-вихованців на життєвій необхідності

цінностей природи, поширити їхні знання щодо актуальної проблеми взаємовідносин людини та природи у сучасному світі без сумніву, збагатили знання дітей про милосердя та окреслили додаткові грані у розумінні цього феномену.

Проведенні нами проміжні зрізи сформованості милосердя у дітей-вихованців дитячих будинків сімейного типу свідчать про позитивні зміни, які були досягнуті завдяки створенню та впровадженню основних напрямів виховання милосердя: милосердя – необхідна умова формування культури міжособистісних відносин; милосердя і здоров'я; милосердя і природа; християнство і милосердя; поняття про практичне милосердя.

Проблема виховання милосердя у дітей-вихованців дитячих будинків сімейного типу вимагає подальшого, детального та різнопланового дослідження. Зокрема, на нашу думку, необхідно впроваджувати діяльнісні аспекти виховання милосердя.

Література:

1. Запорожец А.В. Развитие общения у дошкольников / А.В. Запорожец – М.: Педагогика, 1987. – 288 с.
2. Княжева И.А. Педагогические условия воспитания милосердия у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.01. / И.А. Княжева. – Одесса, 1985. – 19 с.
3. Стрелкова Л.П. Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников: автореф. дисс. канд. психол. наук. / Л.П. Стрелкова. – М., 1987. – 24 с.
4. Шутова В.А. Педагогические условия воспитания милосердия у детей младшего школьного возраста: дисс. канд. пед. наук 13.00.06/ В.А. Шутова. – Смоленск, 1999. – 214 с.

The questions of implementation of the program "The upbringing of mercifulness of children in children homes of family types" at the direction "Mercifulness and natures" are examined in the article, the analysis of the content of the lessons for abovementioned direction for different-aged children in children homes of family types is also presented in the article.

Key words: *mercifulness, merciful personality, merciful behavior.*

Рассмотрены вопросы реализации программы "Воспитание милосердия у детей-воспитанников детских домов семейного типа" по направлению "Милосердие и природа", приведен анализ содержания занятий по данному направлению для детей-воспитанников детских домов семейного типа различных возрастных категорий.

Ключевые слова: *милосердие, милосердная личность, милосердное поведение.*

УДК 37.064.1(048)

О.І. Ігнатова, м. Київ

ДИТЯЧИЙ БУДИНОК СІМЕЙНОГО ТИПУ ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ФОРМУВАННЯ САМОСТІЙНОЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ

Розглядається проблема формування самостійної життєдіяльності у дітей, які виховуються у дитячих будинках сімейного типу; визначені суперечності, що негативно впливають на соціокультурне середовище цих закладів, основні напрями їх подолання.

Ключові слова: дитячий будинок сімейного типу, вихованці, самостійна життєдіяльність, соціокультурне середовище.

Стабільність держави, її економічний розвиток значною мірою залежать від фізичного та духовного розвитку дитини, ставлення держави до її потреб, інтересів. Піклуючись про дитинство, держава зміцнює майбутні продуктивні сили, забезпечує стабільність, розвиток, рух уперед, орієнтуючись на високі виважені рішення, духовні пріоритети.

Дитячий будинок сімейного типу як інститут виховання дітей-сиріт є багатодітною сім'єю, що забезпечує вихованцям сімейне оточення та виховання. Тут відновлюються духовні й фізичні сили дитини, відбувається первинна соціалізація, створюються умови для розвитку її потенційних можливостей.

Проблемам виховання дітей-сиріт у дитячих будинках сімейного типу присвятили свої праці Л.Дробот, П.М'ясоїд, І.Пеша, В.Слюсаренко, Л.Смагіна, В.Чечет, В.Яковенко та ін. Дослідники акцентують увагу на умовах створення дитячих будинків сімейного типу, підготовці батьків-вихователів до взаємодії з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, виявленні основних питань, що потребують врахування під час створення та функціонування колективу ДБСТ. Водночас недостатня увага надається вивченню такого аспекту, як оптимізація самостійної життєдіяльності вихованців, зокрема через посилення соціокультурного середовища цих установ.

Зміст соціокультурного середовища перебуває у нерозривному зв'язку із загальною культурою батьків-

вихователів і має на меті передачу певного досвіду, знань, духовних цінностей, принципів і способів поведінки від старших членів сім'ї молодшим, формування в останніх інтересів, уподобань, прагнень, які мають глибоке пізнавальне наповнення, покликані розвивати позитивно забарвлені емоції, почуття, сприяти реалізації сутнісних сил кожної дитини, формуванню її особистісних позицій і ціннісних орієнтацій [1, с. 45].

За своєю біопсихічною і соціально-економічною суттю дитячий будинок сімейного типу має "перекинути місток" між особистістю, яка розвивається, і суспільством. Саме в сім'ї дитина має засвоїти певні соціальні ролі, відповідні правові і моральні норми та цінності.

У ДБСТ відбувається процес соціалізації дітей, що передбачає різнобічне пізнання ними навколишньої соціальної дійсності, оволодіння навичками індивідуальної і колективної праці, прилучення до національної і вселюдської культури. Тому провідними чинниками у формуванні зростаючої особистості постають моральна атмосфера, яка панує в сім'ї, спосіб внутрішньосімейного життя та його стиль. У більш широкому розумінні маються на увазі соціальні настановлення, система цінностей сім'ї, взаємини її членів між собою та ставлення до інших людей, моральні ідеали, потреби, сімейні традиції тощо [3, с. 21–22].

Водночас не треба забувати, що сьогодні, коли переоцінка цінностей досягла свого апогею, коли наркотики, майже легетимована злочинність, корупція з ефімерних явищ, притаманних світу "загниваючого капіталізму", стали яскравою реальністю в українському суспільстві, виконання батьками-вихователями соціокультурної функції значно ускладнюється.

Іншими чинниками, що негативно впливають на виховання дітей в ДБСТ, слід вважати ті численні об'єктивні і суб'єктивні труднощі, які притаманні сучасному українському суспільству. Основні з них пов'язані з тим, що з відмовою від єдиної системи виховання дітей у межах колишніх ідеологізованих канонів, різко виявляється недостатність системи позитивного впливу у плані особистісного саморозвитку, формування вольових механізмів, духовної культури, вмінь конструктивного спілкування, вироблення ціннісних орієнтирів, утвердження моральних поведінкових норм, навичок соціально зумовленої поведінки [2, с. 4].

Це породжує низку суперечностей, які також негативно позначаються на вихованні у дітей самостійної життєдіяльності. Перш за все, це суперечності між потребами особистості в засвоєнні нових соціальних ролей і спотвореними уявленнями про їхню сутність. Руйнація ідеологічних кордонів, яка, з одного боку, цілком може бути розцінена як реалізація принципів демократизації суспільства, входження України в активні зовнішні відносини з іншими країнами, водночас викликала до життя і певні негативи, що, певною мірою, пояснюється невідповідністю населення (в першу чергу сім'ї як виховного інституту) до сприйняття тієї інформації, яка почала активно надходити різними каналами.

Наступна суперечність викликається потребою дитини в активній діяльності і відсутністю умов для її реалізації. Найчастіше такий стан зумовлюється недостатністю матеріального забезпечення сім'ї, що створила дитячий будинок сімейного типу. Це, з одного боку, унеможлиблює реалізацію означених прагнень, а, з іншого, зводить усі зусилля до питань матеріального плану. Невраховання цієї потреби, особливо, коли діти перебувають у пубертатному і постпубертатному періодах, яким притаманні поведінкові реакції емансипації, протесту, опозиції, активних шукань сфер, які б задовольняли внутрішні рушійні сили, призводить до різних "експериментів" особистісного прояву. І тут "суперником" ДБСТ стають численні мікрогрупи. Прагнення ввійти до такої групи, як один із засобів реалізації незадоволеної активності, і прийняти її спосіб життя нерідко стає тим підґрунтям, на якому засновується прилучення дітей до шкідливих звичок, антисоціальних, а то й кримінальних вчинків [4, с. 83].

Наявні також суперечності між потребами дитини в самореалізації і незнанням сфер, які б сприяли цьому, між прагненням самоствердження і недостатніми знаннями щодо шляхів і засобів досягнення цього. Незадоволення цієї суперечності може мати негативні, а іноді й досить трагічні наслідки. Відомо, що означені потреби набувають особливої актуальності, починаючи з підліткового віку, тобто притаманні такому дитячому контингенту, для якого характерним є висока схильність до дистресу, що зумовлено процесами психофізичного і статевого розвитку, аутоідентифікації,

соціалізації, котрі відбуваються на тлі недостатньо сформованих адаптивних механізмів. Отже, неувага до цих питань негативно впливає на соціальне становлення дітей, що збільшує випадки дезактуалізації соціально нормативної поведінки і провокує негативні прояви активності.

Ведучи мову про суперечності, які мають вплив на виховання дітей, не можна не зважати й на таку, як суперечність між природною потребою дитини бути захищеною та коханою і дійсним станом батьківського ставлення. Дисгармонія відносин у ДБСТ, зневажливе ставлення членів сім'ї один до одного, постійна дратівливість дорослих породжують у дітей душевний розлад, ведуть до формування замкненості, відчуженості, гальмують нормальний розвиток.

Сімейне виховання, яке має забезпечити дітям дитячий будинок сімейного типу, має ґрунтуватися на емоційному, інтимному характері відносин, виявлятися в любові батьків до дітей і дітей до батьків. Байдужість батьків, які не задовольняють прагнення дітей до спілкування, до спільної емоційно забарвленої і значущої діяльності, призводить до затримки їх соціального розвитку, гальмування засвоєння норм, правил, звичок соціальної поведінки і навіть до формування її асоціального характеру. Це зумовлено тим, що внутрішньосімейні відносини виступають для дитини важливим зразком суспільних відносин, які мають значний вплив на формування загальної моделі її життя в майбутньому [1, с. 25].

Реалії життя сучасного українського суспільства демонструють суттєві зміни емоційного поля сучасної сім'ї. Аналіз емоційних оцінок свідчить про домінування таких негативних настроїв як байдужість, страх, жорстокість, відчай, розгубленість. Різко зростає агресивність, яка виявляється не тільки стосовно суспільних явищ, процесів, чужих людей, а до найближчих – дружини, чоловіка, своїх і взятих на виховання дітей.

Враховуючи сучасний стан організації самостійної життєдіяльності вихованців дитячих будинків сімейного типу, нами було розроблено програму поліпшення соціокультурного середовища ДБСТ як важливого чинника формування у дітей цього особистісного утворення.

Експериментальна робота спрямовувалася на формування у дорослих членів сімей потреб у створенні та реалізації

“щасливих сімейних взаємин”, за яких у ДБСТ панує злагода, любов, взаємоповага, утверджується позитивна внутрішньосімейна атмосфера. Крім традиційних лекцій і бесід, під час занять широко використовували різноманітні активні та інтерактивні методи роботи. Експериментальний курс конструювався таким чином, щоб у його змісті мала місце висока концентрація найактуальніших проблем формування у дітей самостійної життєдіяльності з урахуванням рекомендацій останніх здобутків психолого-педагогічної науки.

Програма включала такі теми: “Дитина і батьки-вихователі”, “Батьківська позиція – розуміння, визнання і прийняття дитини”, “Сім’я – гарант безпеки дитини”, “Сімейний кодекс моральних взаємин батьків і дітей”, “Батьки і діти: недоліки взаємин”.

Форми роботи на заняттях з батьками передбачали пробудження у них педагогічної допитливості, розвиток майстерності дотримуватися моральних взаємин з дітьми, формування необхідних умінь і навичок. Розв’язанню цих завдань сприяла атмосфера організації занять, впровадження різноманітних методів, які допомагали перетворити батьків з пасивних слухачів на активних співучасників педагогічної діяльності, творців авторських методик сімейного виховання.

Велика увага надавалася залученню батьків до розв’язання морально-етичних ситуацій, які безпосередньо стосувалися актуальних сімейних проблем, що виникають у повсякденному житті ДБСТ, ознайомленню батьків з найбільш поширеними і такими, що є доступними для них, методами виховання в дітей самостійної життєдіяльності. Такими методами визначили: розповідь, бесіду, спостереження, самообслуговування, вправлення, змагання, привчання, заохочення.

Розповідь. Основними вимогами до розповіді є логічна послідовність, чіткість викладу, ясність, правильність мови, підтримування активності дітей шляхом періодичного звернення до окремих з них тощо. Максимальна тривалість розповіді не повинна перевищувати 10-15 хвилин. Мірою набуття батьками і вихованцями досвіду, радили залучати їх до виступів із своїми розповідями. Звертали увагу на те, що слід особливо підтримувати боязких і сором’язливих дітей, які потребують допомоги з боку дорослого для подолання бар’єру замкненості, розвитку навичок спілкування.

Для *бесіди* характерним є діалог між батьками та дітьми у формі запитань і відповідей. За допомогою цього методу розкривали перед вихованцями значення праці в житті сім'ї та окремої особистості, визначальну роль у житті людини самостійності, сутність основних рис людини-трудівника. Під час бесіди створювали атмосферу доброзичливості, емоційно-стимулюючого підйому, що допомагало викликати в дітей інтерес до запропонованої теми. Проведення бесід поєднувалося із включенням дітей до певної практичної діяльності: провести спостереження за чим-небудь, зібрати певні відомості, знайти відповідь на ті чи інші запитання тощо.

Спостереження має особливе значення у вихованні в дітей самостійності життєдіяльності. За допомогою цього методу одержували різноманітну інформацію щодо характеру дітей, їхніх нахилів, уподобань, інтересів, практичних умінь і навичок, простежували вияв різноманітних якостей особистості в тих чи інших умовах, життєвих або спеціально створених ситуаціях.

Самообслуговування – важливий метод виховання самостійної життєдіяльності, адже воно сприяє розвитку працьовитості, організованості, вмінь та навичок задоволення особистих побутових потреб, потреб близьких людей. Спостерігаючи за поведінкою і діями вихованців у процесі самообслуговування, батьки мали можливість дізнатися про ступінь сформованості в них тих чи інших складників самостійної життєдіяльності.

Метод *вправлення* визначається в психолого-педагогічній літературі як планомірно організоване виконання дитиною різноманітних дій, практичних вправ з метою формування стійких умінь і навичок трудової діяльності, звичок правильної поведінки. Вправлення – це багаторазове повторення, закріплення засобів дії та поведінки, створення певних умов, які б спонукали дитину поводитися відповідно до висунутих вимог, норм і правил. Вправлення використовувалося також як засіб накопичення дитиною досвіду моральної поведінки, позитивного ставлення до праці, до виконання обов'язків. Серед вихованців ДБСТ є немало дітей, які не вміють, а часто і не бажають працювати разом з іншими, не проявляють товариськості, взаємодопомоги. Це утруднює співжиття, негативно позначається на життєдіяльності сім'ї загалом, може

стати причиною сварок і конфліктів. Щоб попередити виникнення такої ситуації, створювалися умови, за яких діти вимушені надавати допомогу батькам або іншим вихованцям, вступати з ними у тісний контакт. Вправлення у моральних вчинках під час праці сприяло формуванню у дітей звички доводити справу до кінця, приходити на допомогу іншим, підпорядковувати власні інтереси інтересам колективу ДБСТ, бережно ставитись до знарядь праці, матеріалів, бути акуратними, організованими.

Змагання – важливий метод, який спонукав дітей до активної трудової діяльності, сприяв формуванню у них самостійної життєдіяльності. Зміст і спрямованість змагань були різноманітними: прибирання в кімнатах, на присадибній ділянці, бережливе ставлення до речей, продуктів харчування. Критерієм ефективності цього методу визначили прояв дітьми таких моральних якостей, як прагнення працювати самостійно, зробити якісно, більше і швидше на користь сімейного колективу.

Привчання визначається в педагогічній літературі як організація планомірного і регулярного виконання дітьми певних дій з метою перетворення їх у звичні форми поведінки. Звичка повинна стати стійкою якістю особистості, вона утворюється внаслідок систематичних багаторазових повторень певних дій. Це звичка мити руки перед їжею, тримати в чистоті своє ліжко, власні речі, чистити одяг, взуття, допомагати малюкам і старшим тощо. Застосовуючи привчання, прагнули, щоб дитина чітко зрозуміла, що від неї вимагається, усвідомила необхідність і доцільність цього виконання.

Заохочення допомагає утвердити переконаність вихованців в тому, що вони діють, працюють, поведуться згідно з внутрішніми вимогами ДБСТ. Цей метод викликає почуття задоволення, радості, впевненості у власних силах, готовності до подальшої роботи, бажання працювати краще. Схвалення, нагорода, визнання оточуючими досягнень стимулювали дітей до позитивних вчинків, допомагали за відносно короткий час змінити в неї мотиви поведінки, ставлення до праці, до виконання своїх обов'язків, викликали позитивні емоції, які є важливою умовою формування самостійної життєдіяльності.

Поряд із цим використовували методи, спрямовані на самовдосконалення вихованців ДБСТ. До них відносили:

самоаналіз, самопізнання, самовиховання, самоконтроль, самостимулювання, самодіяльність.

Сутність *самоаналізу* полягає в тому, щоб у процесі становлення і посилення інтересу дитини до самої себе, вона частіше починала замислюватися над своїм ставленням до навколишнього світу, аналізувала власні вчинки, давала моральну оцінку власним бажанням, потребам. Серед основних засобів самоаналізу, яким навчали дітей, важливе місце посідала оцінка конкретного вчинку, формування власної думки про виконання своїх обов'язків, відповідне ставлення до інших вихованців, батьків.

Самопізнання – це перетворення дитини на суб'єкта виховання. В результаті самопізнання в неї з'являється прагнення до створення образу власного “Я”, формується позитивна “Я-концепція”. Усвідомлюючи наявність у себе моральних якостей, інтересів, здібностей, вихованець більш успішно самостверджується в житті, знаходить себе, своє місце у співтоваристві, праці, творчості.

Самовиховання зумовлюється здатністю дитини переводити зовнішні виховні впливи, взаємини, протидії у внутрішній план, тобто здійснювати перехід зовнішнього виховання в усвідомлене внутрішнє. Так, участь у загальносімейних заходах, здійснення актів добра і милосердя стимулювало засвоєння дітьми моральних цінностей, які поступово ставали їхніми внутрішніми ідеалами.

Самоконтроль необхідний дитині в усіх сферах самостійної життєдіяльності. Наявність цієї якості дає дитині змогу чесно фіксувати відхилення від узятих зобов'язань, вимагати від самої себе виправлення допущених помилок і порушень.

Таким чином, соціокультурне середовище дитячого будинку сімейного типу відіграє важливу роль у формуванні самостійної життєдіяльності дітей. Однак, ціннісний світ сучасного соціуму справляє негативний вплив як на батьків, так і на вихованців, формуючи у них хибні становлення, моральні пріоритети, ціннісні орієнтації. Розроблена і запроваджена нами програма роботи з батьками, що включала теоретичну і практичну частини, спрямовувалася на подолання виявлених негативних чинників, підвищення ефективності реалізації ДБСТ, покладеної на них соціокультурної функції.

Література:

1. Брускова Е.С. Семья без родителей (социально-педагогическая система Г.Гмайнера) / Е.С.Брускова. – М.: Педагогика, 1993. – 180 с.
2. Дробот Л.С. Повернути дітям рідний дім / Л.С.Дробот // Проблеми виховання в дитячих будинках сімейного типу: [зб.наук.пр.] / Ін-т змісту і методів навчання. – К., 1997. – С. 3–5.
3. Иванова Н.П. Дети в приемной семье: Советы начинающим родителям-воспитателям: [науч.-метод.пособие] / Н.П.Иванова, О.В.Заводилкина. – М.: Дом, 1993. – 31 с.
4. М'ясоїд П.А. Психолого-педагогічний консиліум у закладі для дітей, позбавлених батьківської опіки / П.А.М'ясоїд // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 80–87.

The problem of forming of independent vital functions for children which are educated in the houses of children's of domestic type is examined; contradictions which negatively influence on the social and cultural environment of these establishments are certain, basic directions of their overcoming are certain.

Key words: *child's house of domestic type, pupils, independent vital functions, social and cultural environment.*

Рассматривается проблема формирования самостоятельной жизнедеятельности у детей, которые воспитываются в детских домах семейного типа; определены противоречия, которые отрицательно влияют на социокультурную среду этих заведений, основные направления их преодоления.

Ключевые слова: *детский дом семейного типа, воспитанники, самостоятельная жизнедеятельность, социокультурная среда.*

УДК 379.8.035(477)

І.В. Стародубцева, м. Севастополь

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ В ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ДИТЯЧОГО ОЗДОРОВЧОГО ЦЕНТРУ

Визначені особливості формування у підлітків соціального досвіду в умовах дитячого оздоровчого центру.

Ключові слова: соціальний досвід, дитячий оздоровчий центр, підлітки, формування соціального досвіду, рівні сформованості соціального досвіду.

В умовах соціального відновлення суспільства потрібна нова людина – активна, здатна творчо мислити, творити, перетворювати не тільки себе, але й суспільство, співробітничати, самостійно приймати рішення в ситуації вибору, відповідати за себе та інших. І тому головною тенденцією виховання підлітків стає формування позитивного соціального досвіду, заснованого на ціннісному ставленні особистості до соціального та природного оточення та самої собі. Ціннісне відношення до свого соціального “Я” проявляється в таких ознаках: “здатності орієнтуватися й пристосовуватися до нових умов життя, конструктивно на них впливати; визначенні свого статусу в соціальній групі, налагодженні спільної роботи з дорослими та ровесниками, умінні попереджати конфлікти, справедливому та шляхетному відношенні до інших людей” [3, с. 5].

Позитивний соціальний досвід здобувається більшою мірою не стихійно, а за допомогою цілеспрямованого його формування, що є одним з основних виховних завдань сучасності, які зазначені в Національній доктрині розвитку освіти, затвердженій Указом Президента України від 17.04.02 р. № 347/2002.

У зв'язку з цим, значно зростає соціальна значимість діяльності соціальних інститутів, зокрема дитячого оздоровчого центру, спрямована на створення умов щодо формування соціального досвіду підлітків у віці від 11 до 15 років.

Питанням формування соціального досвіду у підлітків у своїх наукових працях приділяли особливу увагу Л.С. Савінова,

В.В. Краєвський, І.Я. Лернер, Н.Ф. Голованова, О.Є. Куренкова, О.П. Попова, І.Г. Осадчий, Г.Ф. Чернишова, С.Д. Поляков, Н.Є. Щуркова, Л.Д. Рагозина та ін.

Проте, слід зазначити недостатню теоретичну розробленість проблеми формування соціального досвіду в підлітків в умовах дитячого оздоровчого центру.

Метою нашої статті є визначення особливостей формування в підлітків соціального досвіду в умовах дитячого оздоровчого центру.

За твердженням А.В. Мудрика: “можливості виховання у відносно цілеспрямованому придбанні підлітком соціального досвіду досить невеликі, й зокрема обмежуються тим, що може дати підліткові виховна організація: її побут, різні сфери життєдіяльності, зміст, форми й стиль взаємодії між її членами” [2, с. 330].

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив зробити висновок, що дитячий оздоровчий центр є унікальним соціальним інститутом, в якому все: від побуту до спеціальних педагогічних засобів і виховних впливів, може сприяти формуванню соціального досвіду підлітків.

На відміну від школи, громадської організації, клубу, підліток перебуває в цьому закладі 24 години на добу. Час відсутності “шкільних рамок”, батьківської опіки найбільш повно розкриває здібності зростаючої особистості, завдяки яким формується її соціальний досвід. Дитячий оздоровчий центр повинен задовольнити вікові потреби підлітків в активних формах пізнавальної діяльності, у різноманітних самостійних та досить складних видах робіт (пошук, спостереження, конструювання та ін.), у матеріалізації результатів діяльності (виконання практичних завдань), у діалозі, чого не може повною мірою забезпечити навчально-виховний процес у загальноосвітній установі. Якщо в школі важливі інформаційні відносини (цінність мають знання, ерудиція, точність виконання завдань), то в дитячому оздоровчому центрі на перший план виходить здатність будувати соціальні відносини (комунікабельність, толерантність, практичність, мобільність, самоповага та інше).

Створюючи дітям умови для розвитку їхніх талантів, дарувань, здібностей, у дитячому оздоровчому закладі можна визначити перспективу творчого росту кожного з них, допомогти

розробити програму саморозвитку. Тут підліток здобуває нових союзників в особі дорослих. Відбувається конструктивне співробітництво: у таборі дорослий стає підліткові товаришем.

У дитячому оздоровчому центрі завжди панує незвичайна емоційна атмосфера, яку педагогічні працівники називають “духом центру”. У науково-методичній літературі це явище визначається як соціокультурне середовище – частина навколишнього середовища, що складається з взаємодіючих індивідів, груп, інститутів, культур. Саме вона є унікальним чинником соціалізації підлітка в тимчасовому дитячому колективі. З одного боку, підліток засвоює соціальний досвід, входячи в соціокультурне середовище через традиції, звичаї, ритуали, ключові справи, з іншого, він сам відтворює систему соціальних зв'язків шляхом активного входження в середовище, реалізуючи себе як особистість, впливаючи на життєві обставини, на оточуючих людей.

Основними характеристиками організованого соціокультурного середовища дитячого оздоровчого центру, по Верещагіну С.М., є: відносно просторова автономність існування; збірність складу; відсутність передісторії й можливість зміни позицій та соціальних ролей; домінування колективного характеру життєдіяльності, різноманіття форм, видів, способів здійснення діяльності, що створює можливості для різнобічного прояву властивостей і якостей особистості, її самореалізації й самоствердження; насиченість життєдіяльності; інтенсивність спілкування; сприятливі можливості щодо розвитку ініціативи та самодіяльності підлітка, включаючи участь у керуванні співтовариством [1, с. 3].

На нашу думку, успішність розвитку підлітків і міра позитивності їхнього соціального досвіду, умови для яких створюються в дитячому оздоровчому центрі, у певній мірі залежить від належної організації побуту та життєдіяльності тимчасового дитячого колективу, організації взаємодії та навчання її; від стимулювання самодіяльності в формалізованих групах (колективах) і впливу на неформальні мікрогрупи, індивідуальної допомоги підліткам.

Дослідженню можливостей дитячих оздоровчих закладів, зокрема центру “Ласпі”, комплексу “Алсу”, табору “Батіліман”, що впливають на формування соціального досвіду, було

присвячено констатуючий експеримент, який проводився з червня 2004 року до листопада 2006 року.

Нами використовувалися такі методи науково-педагогічного дослідження як анкетування, бесіди з підлітками, педагогічними працівниками, спостереження, аналіз документів (Уставу, планів, звітів, положень, програм, протоколів планерок, педагогічних рад, щоденників вожатих та ін.), інтерв'ю, аналіз продуктів творчої діяльності підлітків і педагогів (твори, сценарії справ; доповіді та виступи на семінарах, педрадах, конференціях; газети, фоторепортажі, відеофільми), відвідування та аналіз табірних і загонових заходів, занять гуртків.

Аналіз особливостей та формуючих можливостей дитячого оздоровчого центру “Ласпі” в контексті соціального розвитку підлітка, надав можливість зафіксувати найбільш важливі досягнення педагогічного колективу центру, побачити невикористані резерви в плані формування соціального досвіду.

З метою формування в підлітків навичок організації побуту й самообслуговування в кожній зміні проводяться наступні заходи:

- а) залучення вихованців до утворення предметно-просторового середовища загону, центру: прикраса приміщень, оформлення, озеленення, самообслуговування тощо;
- б) створення табірної та загонової символіки: назва, девіз, емблема, табірні та загонові пісні, загоновий куточок, причому останній покликаний виконувати подвійну функцію: не тільки відображати життя загону, але й наочно демонструвати його символи.

Самообслуговування в дитячих оздоровчих закладах як систематична робота членів колективу з підтримки та поліпшення побутових умов свого життя містить у собі підтримку в чистоті та порядку приміщень, догляд за майном та інвентарем, участь в організації прийому їжі та в збиранні посуду, виготовлення реквізиту для заходів тощо. Ця загальна турбота за свій новий будинок, за себе, за нових друзів не тільки зміцнює почуття “господарів”, але й об'єднує загін, учить підлітків взаємодіяти, формує цінність творчої результативної праці. Рішенню цього завдання сприяють операції “Новосілля” й “Затишок”, трудові десанти в “зоні трудової дії”, “чисті п'ятниці”, огляд-конкурс чистоти спалень, порядку в тумбочках, День праці, День веселих майстрів.

Оформлення загонового куточка, а також участь підлітків у підготовці матеріалів для його рубрик відіграє важливу роль

у розвитку не тільки оформлювальних умінь, але й навичок взаємодії, співробітництва.

За оформлення куточка символіки дитячого оздоровчого центру “Ласпі”, стендів “Життя “Ласпі”, “Вісті із загонів”, “Фізкультура та спорт”, екокуточка, фотовернісажу, газети “Проба пера”, за проведення конкурсів малюнків, плакатів і виробів, оформлення прес-стіни “З тижні в “Ласпі”, заповнення альбому “Поговоримо про “Ласпі” несе відповідальність прес-центр, до складу якого входять представники всіх загонів.

У ході дослідження нами було відзначено, що певний вплив на соціальний розвиток підлітків має уклад життя в дитячому оздоровчому центрі “Ласпі”, обумовлений режимом його життєдіяльності, структура якого включає: підйом, ранкову гімнастику, гігієнічні процедури, прибирання спальних кімнат, чергування, сніданок, загонові лінійки, спортивні й музичні години, трудові десанти, природоохоронні акції, рухливі й спортивні ігри на свіжому повітрі, водні процедури, повітряні й сонячні ванни, екскурсії, прогулянки, походи, відвідування ігротеки, бібліотеки, заняття в гуртках, спортивних секціях, в оздоровчих групах, творчих майстернях, обід, денний сон, дозвоільно-творчу, санітарно-просвітницьку діяльність у загонах, роботу органів самоврядування, прослуховування радіопередач, перегляд відеофільмів, спортивні змагання, дискотеку, рефлексивний аналіз дня (“свіча”, “вечірній вогник”), відбій.

Важливим елементом побуту та життєдіяльності дитячих оздоровчих закладів, зокрема дитячого оздоровчого центру “Ласпі”, є етикет, загальні закони й правила поведінки та життєдіяльності.

В Уставі дитячого оздоровчого комплексу “Алсу” записані закони життєдіяльності, що припускають виконання кожним учасником виховного процесу. В організаційний період табірної зміни розробляються й затверджуються радою дитячого оздоровчого закладу правила життя в “Алсу”. Кожний загін дитячого оздоровчого комплексу приймає також свої правила, під якими звичайно підписуються всі члени загону та які містяться в загоновому куточку. При цьому дотримується ситуація договору: ми самі домовляємося про взаємні вимоги один до одного самі будемо намагатися дотримуватися їх у своєму загоні.

Педагоги дитячого оздоровчого табору “Батіліман” на початку кожної зміни проводять бесіди про культуру поведінки, сприяють розвитку у вихованців позитивних норм і корисних

навичок у процесі проведення соціально-психологічних ігор: “конверт дружніх питань”, “кошик грецьких горіхів”, “чарівний стілець”, “відверта розмова”, “філософський стіл” та ін., вечірні посиденьки, “відкритий лист вожатому”, годин спілкування: “Я і ти”, “Пізнай себе”, розмов: “Розкажи мені про себе”, “Розкажи мені про мене” та ін. [4].

Важливу роль в організації життєдіяльності підлітків у дитячих оздоровчих закладах грають традиції, особливість яких полягає в тім, що багато з них, такі як Закони, Гімн, табірні пісні, ритуали відкриття й закриття зміни, ранкові й вечірні лінійки, прощальне багаття, вечірній “вогник”, катання на катері та ін., устанавлюються й виконуються один раз одними учасниками виховного процесу, а надалі реалізуються іншими педагогами та вихованцями, тому що дитячий оздоровчий заклад – це тимчасове об’єднання. У зв’язку з цим у них приділяється серйозна увага формуванню в підлітків дбайливого відношення до сформованого раніше укладу життя, до давніх традицій табору, комплексу, центру.

До звичаїв дитячого оздоровчого центру належать також неписані норми поведінки, форми взаємодії між педагогічними працівниками, між вихователями й вихованцями, між вихованцями.

Ще однією особливістю дитячого оздоровчого центру, яка впливає на формування в підлітків соціального досвіду є традиції, пов’язані з відносинами до кого-небудь і чого-небудь, наприклад, традиція доброго ставлення до пісні, традиція ввічливого й поважного ставлення до старших та малят, традиція дбайливого ставлення до природи та ін.

Важливим компонентом традицій є ключові справи. Протягом багатьох років у “Ласпі”, “Алсу”, “Батілімані” такими є: Спартакіада, День казки, День здоров’я, День іменинника, День театру, екологічний турнір, Вогнище дружби, конкурс виробів із природного матеріалу, День Нептуна, “Кругосвітня подорож по “Ласпі”, вечір “Давайте познайомимось”, візитка загонів, шоу-програми “Міс “Ласпі” та “Містер “Ласпі”, Гуморина, турпохід, шахово-шашковий турнір, комічний футбол та ін.

З метою визначення впливу виховних можливостей дитячих оздоровчих закладів на формування соціального досвіду нами було проведено діагностику рівня сформованості в підлітків соціального досвіду на початку змін, яка включала: спостереження за поведінням дітей, відносинами з ровесниками, проявом

навичок спілкування, взаємодії, активністю в процесі підготовки й проведення загонів і табірних справ, індивідуальні й групові бесіди вожатих з підлітками, анкетування “Що я знаю про спілкування та взаємодію”, оцінювання рівня сформованості в них соціального досвіду, заповнення діагностичних таблиць “Оцінка сформованості в підлітків соціального досвіду”, обробку результатів, визначення рівня сформованості соціального досвіду.

Результати діагностики рівня сформованості в підлітків соціального досвіду й визначення динаміки змін у порівнянні з початком констатуючого експерименту представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

**Рівень сформованості в підлітків
соціального досвіду на початку й по закінченню
констатуючого експерименту (в %)**

№ п/п	Рівні	Початок експерименту				Кінець експерименту				Різниця			
		ДОК “Алсу”	ДОТ “Батліман”	ДОЦ “Ласпі”	Ср.	ДОК “Алсу”	ДОТ “Батліман”	ДОЦ “Ласпі”	Ср.	ДОК “Алсу”	ДОТ “Батліман”	ДОЦ “Ласпі”	Ср.
1	Високий	10,7	14,5	15,6	13,6	12,2	16,8	17,5	15,5	+1,5	+2,3	+1,9	+1,9
2	Середній	44,3	44,5	50,4	46,4	45,4	45,7	50	47	+1,1	+1,2	-0,6	+0,6
3	Низький	45	41	34	40	42,4	37,5	32,5	37,5	-2,6	-3,5	-1,5	-2,5

На підставі аналізу й узагальнення результатів діагностики ми констатували, що лише 13,6% підлітків на початок зміни мають високий рівень сформованості соціального досвіду, середній рівень спостерігається у 46,4% досліджуваних, низький у 40%. Результати діагностики в кінці зміни мали незначну різницю: високий рівень у 15,5% (різниця +1,9%), середній рівень у 47% (різниця +0,6%), низький у 37,5% (різниця -2,5%).

Дані, наведені в таблиці 1, підтверджують наше припущення про перевагу середнього й низького рівнів сформованості в підлітків соціального досвіду як на початку зміни, так і в кінці, що свідчить про те, що педагогічними колективами не в повній мірі використовуються певні особливості та можливості дитячих оздоровчих закладів, які впливають на формування позитивного

соціального досвіду підлітків, відсутня цілеспрямована, систематична діяльність з формування соціального досвіду.

Оптимізувати процес виховання в дитячому оздоровчому центрі й досягти ефективності в формуванні соціального досвіду в підлітків, на нашу думку, можливо, якщо розробити Програму діяльності педагогічного колективу з формування в підлітків соціального досвіду, засновану на результатах вивчення особливостей та формуючих можливостей дитячого оздоровчого центру; залучити підлітків у спеціально організовану діяльність, спрямовану на придбання соціального досвіду, поряд із забезпеченням вільного вибору різних видів діяльності, кола спілкування й відносин у дитячому оздоровчому центрі.

Література:

1. Верещагин С.Н. Педагогический опыт “Игра как средство формирования социального опыта ребенка в условиях летнего оздоровительного лагеря” [Электронный ресурс]: материалы фестиваля педагогических идей “Открытый урок” / Издательский дом “Первое сентября”. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/authors/102-566-555>.
2. Мудрик А.В. Психология и воспитание / Анатолий Викторович Мудрик. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 472 с.
3. Основні орієнтири виховання учнів 1–12 класів загальноосвітніх навчальних закладів України : програма / [авт. кол. проекту : Зінченко С. В., Бабич В. М., Виноградова та ін. ; кер. проекту та авт. концепт. засад І. Д. Бех ; наук. консультанти : Байбара Т. М., Журба К. О., Киричок В. А., Оржеховська В. М.] – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. – 79 с.
4. Щуркова Н.Е. Классное руководство: игровые методики / Надежда Егоровна Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 224 с.

The features of forming for the teenagers of social experience are certain in the conditions of child's health center.

Key words: *social experience, child's health center, teenagers, forming of social experience, levels of formed of social experience.*

Определены особенности формирования у подростков социального опыта в условиях детского оздоровительного центра.

Ключевые слова: *социальный опыт, детский оздоровительный центр, подростки, формирование социального опыта, уровни сформированности социального опыта.*

УДК 37.035-053.6

А.В. Корнієнко, м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Представлено обґрунтування підліткового віку як одного з найсприятливіших вікових періодів для формування соціальної компетентності.

Ключові слова: соціальна компетентність, позашкільні навчальні заклади, підлітковий вік.

Соціальна компетентність є багатогранною характеристикою особистості, яка вказує на здібність індивіда ефективно взаємодіяти з навколишнім соціальним середовищем. Рівень соціальної компетентності підлітка, умови й швидкість її формування залежать від осмислення підлітком себе та своєї приналежності до соціуму, розуміння своїх прав і обов'язків, ступеня орієнтуватися у соціальних ситуаціях. Соціальна компетентність є результатом соціалізації в конкретному віковому періоді [7-9].

Аналіз теоретичних досліджень свідчить, що проблема формування соціальної компетентності учнів досліджувалася різними авторами. Так, різні аспекти означеної проблеми відображено у наукових роботах: Т. Алексеєнко, І. Беґа, В. Болгаріної, М. Гончарової-Горянської, А. Капської; О. Кононко та ін. Окремі аспекти і напрями позашкільної освіти і виховання, проблеми організації виховного процесу в позашкільних закладах розкрито в роботах О. Биковської, В. Вербицького, Т. Гавлітіної, Л. Ковбасенко, О. Литовченко, В. Мачуського та ін. Однак вказані праці не цілком розкривають проблему формування соціальної компетентності учнів у позашкільних навчальних закладах. Подальша розробка цього науково-педагогічного напрямку передбачає дослідження і розробку ефективних форм і методів формування соціальної компетентності, зокрема взаємодії та співпраці позашкільних навчальних закладів із сім'єю, школою, громадськими організаціями.

© А.В. Корнієнко, 2009

Метою нашої статті є обґрунтування того, що підлітковий вік є сприятливим періодом для інтенсивного формування соціальної компетентності. Основним новоутворенням цього вікового періоду є виникнення і формування почуття дорослості, яке є новоутворенням самосвідомості, через нього підліток порівнює і ототожнює себе з іншими представниками соціальної групи, знаходить зразки для засвоєння, буде свої стосунки з іншими людьми. Через почуття дорослості підліток вступає у новий етап свого розвитку, який визначається не лише вихованням, але й самовихованням. Все це спонукає підлітка до пізнання самого себе, до порівняння себе з іншими, до оцінки якостей своєї особистості, прояв власного “Я” тощо.

Зміна зовнішніх контурів тіла, поява нових характерних рис, прагнення до дорослості, самостійності, переоцінка цінностей – все це активізує у підлітка інтерес до себе, до своєї духовності, норм і цінностей суспільства. Це відбувається саме у підлітковому віці тому, що фізичне дозрівання є водночас соціальним символом, знаком дорослішання.

Суперечливість стану підлітка, зміна його структури, соціальної ролі – ось що в першу чергу актуалізує питання “хто я?”. Пізнання себе, своїх різноманітних якостей приводить до формування когнітивного (пізнавального) компоненту “Я-концепції”. З ним зв’язані ще два – оцінний та поведінковий. Для дитини важливі не тільки знання, якою вона є насправді в житті, а наскільки вагомі її індивідуальні особливості. Оцінка своїх якостей залежить від системи цінностей, які складаються головним чином завдяки впливу родини, однолітків, загальноосвітніх та позашкільних закладів.

Крім реального “Я”, “Я-концепція” включає в себе “Я-ідеальне”. При високому рівні домагання та недостатньому усвідомленні своїх можливостей, ідеальне “Я” може сильно відрізнятись від реального. Тоді усвідомлення розриву між ідеальним образом та справжнім своїм положенням призводить підлітка до невпевненості у собі. Коли ідеальний образ уявляється досягненим, він спонукає до самовиховання. Підлітки не тільки уявляють, якими вони будуть у майбутньому, а й намагаються розвивати в собі бажані якості. Вони починають відчувати потребу в інформації, тому користуються активно інтернетом, деякі у великій кількості починають читати художню

літературу, більше спілкуються з однолітками, записуються в спортивні секції, гуртки [4, с. 147-149].

Для цього етапу онтогенезу характерне бурхливе зростання рівня самосвідомості, інтерес до аналізу морально-психологічних якостей інших людей, зміна оцінки ставлення до оточуючих, різке піднесення у розвитку самооцінки.

У підлітковому віці людині властива здатність цілком усвідомлювати значення своїх дій і керувати ними. "Усвідомлювати свої дії" означає: правильно розуміти об'єктивний зміст власної поведінки; мету своїх дій; передбачати їх прямі та побічні результати; оцінювати свою поведінку відповідно до чинних правових норм і загальноприйнятої моралі. Чим більше розвинена самосвідомість, тим глибше розуміє підліток соціальне значення своїх дій і поведінки в цілому [1, с. 125-126].

На відміну від біологічного чинника, психологічний передбачає витончення емоційної сфери, розширення сфери вольової та духовної активності. "Підліток починає філософствувати – думати широкими суспільно-політичними моральними поняттями. Все, що відбувається у світі, торкається його особистості", – так писав про особливості підліткового віку В. Сухомлинський [6, с. 359-366].

Розвиток особистості у підлітковому віці за Л. Виготським [3] виглядає таким чином: спочатку підліток просто нагромаджує уявлення про себе (свій зовнішній вигляд, внутрішній світ), тобто відбувається пізнання себе на більш ґрунтовному, глибокому рівні. У міру узагальнення цих уявлень, їх інтеграції, відбувається усвідомлення підлітком себе в єдності всіх проявів, усвідомлення своєї особистості, оригінальності, неповторності; і, нарешті, закладаються основи свідомої поведінки, загальна спрямованість у формуванні моральних уявлень та соціальних установок особистості, з'являється здатність до судження про себе і самооцінки своєї особистості як представника певної соціальної групи.

Усвідомлення себе як представника певної соціальної групи у підлітка починається з одержання знань, що забезпечують розширення світобачення. У цей віковий період вперше виявляється самостійна спрямованість на пошук нових знань. Цьому сприяє відвідання художніх і технічних виставок,

музеїв, театрів, пізнання історії, народного мистецтва тощо. Засвоюючи життєвий досвід близьких людей, підліток починає орієнтуватися в оточуючому його світі. Позитивне ставлення до навчальної діяльності визначається такими способами навчальних дій, які роблять підлітків незалежнішими, дорослішими у власних очах, професійно і соціально компетентними.

Одною з основних особливостей підліткового віку є прагнення до самостійності в різних сферах діяльності, бажання усвідомити себе особистістю зі сформованими рисами характеру, бажання наслідувати дорослих, прагнення до “незалежності”, бажання знайти та зайняти гідне місце в сім’ї, класному колективі, а в майбутньому – і в суспільстві. Цією особливістю пояснюється процес інтенсивного засвоєння підлітками моральних норм і вимог суспільства, підвищення вимогливості у самовихованні, що в подальшому є сходиною до виховання соціальної компетентності. Нею зумовлені і такі особливості психічного розвитку, як прагнення підлітків стати членами колективу однолітків, до змістовної активності, спілкування та пізнання, що стимулює розвиток багатьох ціннісних та інтелектуальних рис характеру.

Іншою особливістю підліткового віку є зростання самосвідомості у процесі спілкування, насамперед з однолітками, що проявляється в його відносно стійкій самооцінці і заснованому на ній рівні домагань. Це породжує у підлітка потребу бути на рівні вимог до себе. Від цього чинника також залежить формування підлітка як особистості. Підлітки загострено сприймають будь-які оцінки своєї особистості з боку дорослих і однолітків. Причому оцінки однолітків для них важливіші.

У підлітковому віці відбувається перехід від наслідування зовнішнього у діяльності й поведінці дорослих до наслідування внутрішніх якостей особистості (розум, воля, риси характеру, ціннісні орієнтири). У цьому віці підліток стикається з суперечностями оточуючої дійсності, з різними, часто протилежними оцінками. Усе це разом із зростаючими психічними можливостями зумовлює перехід до свідомого вибору моральних орієнтирів, до формування власних поглядів на світ і місце людини в ньому. Тому підлітковий вік можна назвати періодом “переоцінки цінностей”, у результаті чого одні ігноруються, інші набувають нового об’єктивного значення та особистісного сенсу.

Нинішня дійсність формує загальний фон соціальної ситуації, що позначається на моральному і духовному розвитку особистості підлітка, визначає орієнтири формування його соціальної компетентності.

Становлення ціннісних орієнтацій, позицій, установок і поглядів у підлітка, як правило, пов'язане з процесом навчання. В той же час для їх розвитку велике значення має вплив ситуативних обставин, умов соціалізації та культурного рівня середовища. Незважаючи на нестійкість моральних переконань і складність їх осмислення особистістю підлітка, можна виділити загальні тенденції зростання моральності в період дорослішання. Це, зокрема, перегляд ціннісних уявлень і їх деперсоналізація, тобто відрив від особистостей, які є зразками для наслідування. Все більшої значущості набувають ціннісні уявлення самі по собі. У зв'язку з цим посилюється "соціальне дозрівання" власного "Я".

Система ціннісних орієнтацій підлітка у цей період перебуває ще на стадії формування. Якщо раніше виникнення цінностей залежало від умов, форм і методів виховання, то в підлітковому віці значущими для дитини стають цінності і погляди, які домінують у групі. У підлітка певною мірою сформована ієрархія життєвих цілей, однак він ще недостатньо володіє засобами їх досягнення, а це уповільнює процес оволодіння соціально-ціннісною поведінкою.

Протягом підліткового віку ціннісні орієнтації дітей ускладнюються, стають більш незалежними, виникає безумовна повага до визнаних суспільством цінностей. Деякі суспільні цінності, зокрема допомога, самопожертва, у підлітковому віці тимчасово втрачають своє значення, натомість актуалізуються соціальний статус, авторитет, економічна й світоглядна самостійність, зовнішній вигляд.

На цьому життєвому етапі починає формуватися світогляд як основний мотив і регулятор поведінки. Підлітки активно оволодівають науковими знаннями про природу, людські стосунки, і це робить їхні вчинки більш цілеспрямованими, послідовними і прогнозованими. Однак їхній світогляд ще не є стійким і цілісним, він може радикально змінюватися під впливом особистих невдач, зовнішніх чинників, нерідко негативних.

Інтенсивний розвиток свідомості підлітків, який виявляється у формуванні особистісної рефлексії, самооцінки, критичності, виникнення потреби в новій інформації, особливо соціально-психологічній, нерідко породжують сумніви щодо набутого досвіду, поведінки дорослих, а також проблемну світоглядну ситуацію, яка потребує перегляду цінностей, розв'язання світоглядних завдань. Однак, через обмеженість досвіду, знань, здібностей підлітки не можуть їх розв'язати. За таких умов особливої вартості набуває порада, допомога, співучасть дорослих, передусім учителя, увага якого повинна бути спрямована на формування світогляду підлітка як основи його переконань з усвідомлених потреб, які спонукають діяти відповідно до ціннісних орієнтацій [5, с. 112-113].

Інтелектуальні зміни дають можливість розвиватися власній ієрархії цінностей, яка починає впливати на прийняття рішень підлітком і його поведінку, тобто відбувається перенесення функції морального зразка з батьків, вчителів та інших дорослих на референтну групу. Визначення абстрактних цінностей, що зростає відбувається без відкидання ідеального зразка (особистостей і груп), які уособлюють моральні принципи. Посилюється зацікавленість до визнаних цінностей, однак це не веде до різкої зміни ціннісних уявлень, прийнятих у сім'ї.

Сучасна соціальна ситуація повсякденного життя багато в чому визначає моральне становлення особистості підлітка. Але в ній самій, як зазначає В.Мухіна [2, с. 218], не існує тих конкретних умов, людей і обставин, які щоразу з усією визначеністю здійснювали б на підлітка лише позитивний чи лише негативний вплив. Сутність його внутрішнього світу дуже рідко може бути однозначно чистою і духовною або "низькою" і бездуховною: наскільки різноманітні умови життя, настільки і багатогранна особистість підлітка.

Слід наголосити, що в підлітковому віці відбувається незвичне урізноманітнення соціальних умов буття особистості: як у фізичному просторі, так і в особистісному – в плані розширення діапазону духовних випробувань самого себе. Ясно, що часом, це небезпечні прагнення для несформованої особистості. Тому цей період передбачає обов'язкову підтримку і посередницьку позицію дорослого друга, щоб підліток не "зупинився" в асоціальному просторі, а зміг піднятися до морально-етичних вершин життя.

Головною особливістю набуття особистісної ідентичності у підлітковому віці стає поглиблене вивчення самого себе. Ідентифікація відбувається завжди в межах певних суспільних взаємин (вплив сім'ї, референтних осіб, засобів масової комунікації). Вона також пов'язана з конкретними людьми, які протягом певного періоду можуть бути "ідеалом", "зразком", "еталоном" для наслідування.

Непростим завданням на даному етапі стає пошук ідентичності (стан особистості), що означає усвідомлення підлітком тотожності самого себе, безперервність у часі власної особистості та виникнення у зв'язку з цим відчуття, що інші також це визнають. Відбувається це завдяки особистісній рефлексії. Вивчаючи свої особливості, розмірковуючи про самого себе у минулому, теперішньому і майбутньому, аналізуючи свої домагання у взаємовідносинах і діяльності, підліток реалізує свою потребу в самоідентифікації.

Формування соціальної компетентності у підлітковому періоді визначає певне соціальне зростання стосовно визначення нової "внутрішньої позиції", в основі якої лежить прагнення бути відповідальним за себе, свої особистісні якості, свої погляди і здатність самостійно відстоювати власні переконання.

Отже, особливості формування соціальної компетентності в учнів підліткового віку зумовлені рядом причин. Однією з найважливіших є зміна ціннісних орієнтацій, виховних ідеалів. Цьому сприятиме вдосконалення змісту освіти, підготовки вчителя та підвищення його професійної кваліфікації. У формуванні соціальної компетентності підлітків необхідно враховувати їх вікові та індивідуальні особливості, зокрема інтенсифікацію процесу соціалізації, посилення уваги до виховання волі, принциповості, прагнення до самостійності, дорослості, підвищенні уваги до самооцінки, самовиховання, самовдосконалення.

Література:

1. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 124-129.
2. Вікова та педагогічна психологія / [О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін.] – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.

3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
4. Кулагіна І.Ю. Возрастная психология / І.Ю. Кулагіна. – М.: Изд-во УРАО, 1997. – 176 с. (Развитие ребенка от рождения до 17 лет)
5. Савчин М.В. Вікова психологія: навч. посіб. / М.В. Савчин, Л.П. Василенко – К.: Академвидав, 2005. – 360 с.
6. Сухомлинський В.О. З чого починається громадянин / В.О. Сухомлинський. – К., 1997. – 366 с. – (Вибрані твори; т. 5).
7. Психологический словарь [под. общ. ред. А. Петровского, М. Ярошевского]. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
8. Психология современного подростка / [под ред. Д.И. Фельдштейна]. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.
9. Психологія і педагогіка життєтворчості: навчально-методичний посібник / [за ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, В.О. Тихоновича]. – К., 1996. – 792 с.

This article is devoted to the reason of teenager age as one of the favorable period for the social competence shaping.

Key words: *social competence, out-of-school educational institutions, teenager.*

Представлено обоснование подросткового возраста как одного из благоприятных периодов для формирования социальной компетентности.

Ключевые слова: *социальная компетентность, внешкольные учебные заведения, подростковый возраст.*

УДК 374.8.03

Л.І. Ковбасенко, м. Київ

**ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ
СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ
ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ
ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

У статті розглядаються проблеми актуалізації науково-дослідницької роботи старшокласників як ефективного засобу формування їх ціннісних орієнтацій.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, наукова робота, дослідницька діяльність, позашкільна освіта.

Цивілізаційні процеси, до яких прагне людство, вимагають змін у відношенні до інтелектуального і творчого потенціалу країни, до особистих цінностей людини. Відповідно до цього перед освітою, яка готує учнів до життя, відкриваються нові можливості актуалізації навчально-виховного процесу в навчальних закладах різних типів, використовуючи нові науково-інформаційні технології, багатий науково-педагогічний як вітчизняний так і зарубіжний досвід та надбання передових педагогів-практиків. В останні десятиріччя, які насичені політичними, економічними і соціокультурними суперечностями, значно актуалізувалися проблеми плекання майбутньої наукової еліти нашої держави, залучення до наукової творчості якнайбільше учнів різних вікових категорій. В цих умовах проблеми Людини, сенсу її життя та його цінностей набувають державної ваги.

Мета статті – розкрити організаційно-методичні засади формування ціннісних орієнтацій у старшокласників, які прагнуть до наукової творчості в умовах позашкільної життєдіяльності.

В умовах активної трансформації української системи освіти у європейський освітній простір, постала потреба підняття якості позашкільної життєдіяльності учнівської молоді. Державна Національна програма “Освіта” (Україна XXI століття) [2], Закон України “Про позашкільну освіту” [1], Концепція позашкільної освіти і виховання [3], підняли роль цієї ланки освіти у розвитку здібностей та обдарувань учнів, задоволенні їх творчих інтересів,

інтелектуальних і духовних запитів та потреб у професійному самовизначенні. Так, провідними цінностями національного виховання, визначеними у Державній національній програмі “Освіта” (Україна XXI століття) стали патріотизм, громадськість, гуманізм, толерантність, совість, честь, працелюбність. В умовах державотворення на перше місце правомірно ставиться завдання виховання громадянськості. В основу сучасного розуміння ідеї громадянськості покладено такі фундаментальні цінності як Людина – найвища цінність; Батьківщина – наріжний камінь того, що єднає тисячі поколінь етносу в єдине ціле; Сім’я – природне середовище розвитку людини, основа її духовності; Праця – основа людського життя; Знання – багатство особистості, надія народу на виживання; Земля – спільний дім, батьківщина всього людства, цілісного і неподільного; Мир – головна умова існування Землі, Батьківщини, Сім’ї, Людини.

Системоформуючим ядром виховання завжди були цінності. Саме тому формуванню моральної особистості, системи її цінностей приділялася завжди велика увага відомих філософів, психологів і педагогів. У сучасній науці плеканню цінностей особистості приділяється увага у дослідженнях українських і зарубіжних вчених таких як Г.О. Балл, І.Д. Бех, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, О.Л. Кононко, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, Е.О. Помиткін, Г.П. Пустовіт, В.В. Рибалка, С.О. Сисоєва та ін.

В.В. Рибалка у роботі “Творча особистість педагога і учня як культурно-психологічна цінність позашкільної освіти і суспільства” наголошує, що “цінності особистості виступають і як джерела, і як процеси, і як результати творчої діяльності особистості, які мають враховуватися кожного разу, коли породження суспільства та його інститутів, особистість входить, існує або виходить із цих інститутів”. Т.Ф. Фурсенко [9, с. 12], В.В. Лопатинська [6, с. 14] та інші дослідники зазначають поняття “цінність” близько до поняття “значущість”, цінністю можна вважати все те, що може цінувати особистість, що є для неї значущим і важливим. Власне йдеться про ту роль, яку предмет чи явище можуть відігравати в життєдіяльності людей з точки зору їхніх потреб, інтересів, цілей. За їх визначенням “цінності – це сукупність предмета, що визначає ставлення суб’єкта до нього, це також певні ідеї, погляди, за допомогою яких люди задовольняють свої потреби, прагнення, інтереси”,

а “ціннісні орієнтації” – це система установок особистості, зміст якої визначається потребами, інтересами, здатністю до сприйняття й оцінки явищ або предметів, готовністю до вибіркової діяльності у всіх сферах життя і культури.

Наскільки це важливо для виховання прийдешніх поколінь свідчить той факт, що Рада культурного співробітництва ради Європи розробила Кодекс виховних цінностей, який відповідає концепції виховання європейської громадянськості та схвалений як керівництво до дії в умовах мультикультурного суспільства. Кодекс стосується таких аспектів громадянського виховання: ставлення людини до себе, стосунки з іншими людьми, ставлення до суспільства, до оточуючого середовища, при цьому в даному документі визначена сутність цінностей та принципи і способи діяльності щодо її формування.

Українська педагогіка визначає творчість як процес діяльності, результатом якого є створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей особистості. У цих умовах набуває великого значення практичне вирішення проблеми виявлення, розвитку і реалізації творчих, інтелектуальних здібностей дітей і молоді – учнів загальноосвітніх шкіл, ліцеїв, гімназій, позашкільних навчальних закладів різних типів засобами позашкільної освіти.

Законом України “Про позашкільну освіту” визнано, що головними напрямками позашкільної освіти є: науково-технічний, художньо-естетичний, декоративно-прикладний, туристсько-краєзнавчий, еколого-натуралістичний, дослідницько-експериментальний, фізкультурно-спортивний, оздоровчий, військово-патріотичний, бібліотечно-бібліографічний, дозвілєво-розважальний. Відповідно до зазначеного розвивається мережа гуртків, секцій, творчих об’єднань за інтересами учнів, типів яких налічується більше 500 найменувань. Умовою практичного здійснення безперервної освіти упродовж життя є наявність соціокультурного освітнього середовища, в якому відбувається засвоєння дитиною ціннісних орієнтирів, проблемно-цільових установок, засобів і методів мислення, діяльності. При цьому народжується відповідна освітня технологія, що надає можливість індивідууму знайти свій шлях у пізнанні світу. А завданням позашкільної освіти як раз і є – зафіксувати мотиви, інтереси і потреби особистості, перетворити їх у необхідність,

цінність, створити для неї індивідуальний шлях творчого та інтелектуального розвитку.

Підняття авторитету пошукової, дослідницької, експериментальної роботи старшокласників засобами позашкільної освіти вже 70 років сприяє плеканню молодих науковців як достойної майбутньої зміни сьогочасному поколінню вчених, спроможної примножити здобутки нашої науки у XXI ст.

Державні позашкільні навчальні заклади МОН України, позашкільні навчальні заклади комунальної форми власності різних типів особливо в останні десятиріччя доклали чимало зусиль у створенні, розвитку та удосконаленні діяльності Малої Академії наук України з її територіальними відділеннями, а також у розвитку мережі наукових гуртків, наукових секцій та наукових товариств учнів, в яких навчається біля 50 тисяч старшокласників.

Проведене анкетування старшокласників – вихованців наукових гуртків дозволяє визначити, що незалежно від їх місця навчання, різні умови організації науково-дослідницької роботи, показниками, які піднімають значущість їх діяльності є: суспільна спрямованість виконуваної роботи; особиста зацікавленість у виконанні дослідження у опануванні нових знань; потреба домогтися вищого рівня працездатності, наполегливості, впевненості у своїх можливостях; потреба розширити світогляд; бажання наслідувати приклад державного діяча, вченого, батьків, друзів; прагнення підняти свій авторитет у колі друзів; перспективи майбутньої професії; потреба випробування лідерських якостей; бажання отримати моральне або матеріальне заохочення.

За цих умов завданням педагога, наукового керівника, який працює з юним дослідником, на першому етапі навчання є визначення мотивів, інтересів і фактів, які спрямували його бажання займатися саме такою діяльністю. Мотиваційно-діяльний підхід є визначальним у виборі учнем типу наукової секції, теми, проблеми наукового дослідження. Як показує досвід роботи позашкільних навчальних закладів учнів у процесі науково-дослідницької роботи старшокласники бажать реалізувати свої потреби:

- творчі (розширення світогляду на розвиток культури, мистецтва, науки, отримання знань про науку, розвиток

вмінь і навичок пошукової, експериментальної, дослідницької роботи, зокрема мистецтвознавства, літературознавства, народознавства);

- пізнавальні (поширення об'єму знань з різних предметів, напрямів позашкільної діяльності засобами пошукової роботи);
- комунікативні (спілкування з однолітками, педагогами, вченими, спеціалістами різних галузей виробництва);
- компресорні (вирішення власних потреб за допомогою додатково отриманих знань, вмінь і навичок);
- профорієнтаційні (орієнтація і вибір майбутньої професії з урахуванням власних уподобань і вимог майбутньої наукової діяльності);
- дозвіллеві (проведення вільного часу у колі однодумців наукового гуртка, у поході, у таборі, на зборах, конференціях, конкурсах).

Таким чином, ціннісна орієнтація юного дослідника в цих умовах задовольняється у науковій творчості, у оволодінні засобами, формами і методами пошуку, експерименту, дослідження та професійній орієнтації.

В умовах позашкільної старшокласники мають змогу самореалізовуватися в різних напрямках науково-дослідницької діяльності. В наукових гуртках, наукових секціях або наукових товариствах учнів, в Малій Академії наук України значно піднімається статус та значущість учня, який прагне до:

- самостійності – прояву інтересу до конкретної діяльності, до самостійного визначення проблеми і її рішення у процесі пошукової, дослідницької діяльності;
- самовизначення – вибору кожним учнем теми дослідження за допомогою керівника наукової секції, поступовому розвитку його пізнавальної діяльності у процесі роботи з першоджерелами;
- самоспостереження – обов'язковому самостійному плануванню процесу пізнання, здобуття нових знань, вмінь та навичок;
- самоосвіти – самостійному отриманню нових знань, джерелом яких є: спеціальна, науково-популярна література, періодична преса, телепередачі, спілкування тощо;

- самоконтролю – здійснення свідомого контролю і регулювання власної діяльності;
- самосвідомості – усвідомлення значущості себе як потрібної особи у суспільстві, необхідності своєї роботи, цінності взаємовідносин з навколишнім світом.

Саме тому, навчально-виховний процес в наукових секціях, наукових об'єднаннях учнів має бути спрямований на створення умов для самовиховання та саморозвитку. За допомогою педагога, вченого пошукач проходить нелегкий шлях особистісного становлення, прояву своїх творчих здібностей, уподобань і формування певних якостей характеру, без яких неможливо стати дослідником, експериментатором.

Відповідно до зазначеного у процесі науково-дослідницької роботи бажано створити юним науковцям позитивну ситуацію, яка б сприяла активізації їх діяльності, ставила їх в позицію підвищеної відповідальності за отримання певних наслідків дослідження. Саме такою активно значущою формою виховної роботи з учнями є організація і проведення практичних занять на базі кафедр, лабораторій науково-дослідницьких інститутів НАН України та наукових походів і експедицій за їх завданням. Це інтенсивно запроваджуються у Київському, Львівському, Луганському, Херсонському, Черкаському та інших територіальних відділеннях.

Протягом останніх 10 років юні дослідники Київського територіального відділення послідовно реалізують завдання соціально-молодіжного проекту “Творча обдарованість”, виконують 37 програм, з яких 12 міжнародних, 14 всеукраїнських, 11 міських та галузевих. Значними є досягнення юних дослідників у програмах “Брасіка” і “Батерфляй” науково-освітнього відділу НАСА (США); у програмі “Вода жива” інститутів НАН України: гідробіології, мікробіології та вірусології, біохімії; у Всеукраїнській комплексній програмі з дослідження впливу довкілля на здоров'я людей Українського інституту громадського здоров'я, Інституту експериментальної онкології та радіології; у спелеоархеологічних дослідженнях антропогенних печер м. Києва з управлінням охорони пам'яток історичного середовища КМДА тощо.

Таким чином, виховними завданнями з підготовки учнів до дослідницької, експериментальної роботи є:

- розвиток активності, ініціативності у процесі навчально-пізнавальної роботи;

- удосконалення навичок самостійної дослідницької роботи;
- розуміння вагомості процесу дослідження у досягненні своєї мети;
- усвідомлення своїх завдань як дослідника, як майбутнього вченого;
- здобуття навичок, вмінь, потрібних у процесі дослідження;
- постійне устремління до нових знань;
- розвиток рис самоконтролю і самооцінки наполегливості, якщо потрібно переорієнтуватися у змісті, формах і методах дослідницької роботи;
- виховання вмінь використовувати наслідки дослідження у навчально-пізнавальній діяльності, у спеціальній практиці [5, с. 106].

Кожний учень, який прийшов з визначеною метою у МАН і певний період навчається в наукових гуртках, ставить обов'язкове соціальне завдання – своїм досягненням сприяти розвитку суспільства, науки, освіти, техніки, культури, виробництва в державі.

За понад 60 років руху вчених України щодо плекання наукової зміни ми маємо багато прикладів, коли колишні члени наукових гуртків і товариств учнів стали духовними, моральними політичними лідерами, керівниками суспільних інститутів, наукових, культурних, виробничих, педагогічних закладів. Саме тому, виховна діяльність МАН спрямована на плекання лідера, як майбутнього організатора науки, техніки, культури, суспільства в цілому.

Але, щоб до цього наблизитися, потрібна систематична копітка виховна робота зі стимулювання зацікавленості, творчого інтересу підлітка, введення його у сферу емоційних переживань, підвищення стимулюючого впливу змісту навчально-виховного процесу. Як зазначає І.Д. Бех, індивідуальний мотив досягнення й, відповідно, почуття успіху поступово вступають у природний зв'язок з генезом почуття самоповаги, більше того, почуття успіху підживлює це провідне ставлення людини до самої себе, і воно стає ядром особистості, центром образу її "Я" [4, с. 56].

Особлива роль у вихованні юного дослідника належить методу відкриття, який стимулює активну дослідницьку діяльність учнів, підвищує їх зацікавленість у розширенні знань, сприяє активності учнів при засвоєнні знань з базової дисципліни,

стимулює їх інтелектуальну діяльність, закріплює впевненість у своїх можливостях, виховує незалежність поглядів тощо.

Від яких стимулюючих факторів залежить ефективність дослідницької роботи учнів? Керуючись напрацюваннями вчених С.О. Сисоєвої, В.В. Рибалки, Г.П. Пустовіта, В.В. Вербицького, доцільно визначити, що головним в оптимізації цього процесу є системна психолого-педагогічна підготовка вчителя, педагога, наукового співробітника до роботи з юним дослідником. Перш за все – це створення ситуації успіху, відповідних психолого-педагогічних умов, творчої атмосфери, атмосфери довіри, співдружності, що так необхідно у здійсненні пошуку, дослідження, експерименту. По-друге, вміння педагогів вчасно підтримати, підбадьорити, заохотити учня до висування своїх оригінальних ідей. По-третє, використання системи вправ, запитань, які стимулюють процеси мислення підлітків і сприяють просуванню у дослідницькій роботі. По-четверте, створення умов, за яких учні самі ставлять запитання, почувавши себе розкутими, вільними у спілкуванні з педагогом, вченими тощо. По-п'яте, надання учням можливості будувати процес дослідження самостійно, але залишати за собою функцію загального контролю.

Педагогам слід зважати на те, що однієї високої емоційності або емоційної насиченості навчального матеріалу чи конкретної практичної роботи учнів недостатньо, якщо сам педагог не буде емоційно привабливим [7, с. 56]

Крім цього, наукою і практикою визначені правила для педагогів, дотримання яких сприяє стимулюванню активності учнів у досягненні ними бажаних результатів у науковій творчості. Одне з перших правил – це навчити учнів не просто констатувати факти, події, а навчитися їх обґрунтовувати; розв'язуючи дискусії з тої чи іншої проблеми дослідження, не повідомляти їм зарані відому відповідь або спосіб досягнення результату. Уважно аналізувати будь-які думки, повідомлення учнів, щоб не втратити можливість розкрити що-небудь нове; у навчанні і вихованні учнів потрібно спиратися на інтереси, мотиви і бажання учнів. Потрібно навчити учнів приймати нестандартні рішення, розв'язки, підтримувати їх у цьому. Крім того, у процесі спільної науково-дослідницької роботи з учнями не може бути усталеної постійної методики виховання юних

дослідників, форми і методи можуть і мають змінюватися відповідно до ситуацій.

Найважливіші технологічні прийоми стимулювання творчої активності учнів (за С.О. Сисоєвою) [8, с. 203] у процесі наукового дослідження: стимулювання зацікавленості, творчого інтересу; використання цікавих аналогій; створення ситуацій емоційного переживання; використання ігор, що розвивають; використання методу відкриття; створення ситуацій з можливістю вибору; використання запитань, що стимулюють процеси мислення вищого рівня; підвищення стимулюючого впливу змісту навчального матеріалу.

Особливу роль у стимулюванні дослідницької діяльності учнів відіграє мотивація на участь у змагальних заходах, що дає змогу їм публічно самовиразитися, продемонструвати творчу чи інтелектуальну самобутність, оригінальність: перші виступи перед однодумцями у наукових гуртках, виступи-захисти головної ідеї свого пошуку, дослідження, на різних зібраннях, участь у конкурсах знавців, конференціях, виступи у пресі, а саме головне – участь у Всеукраїнському конкурсі-захисті науково-дослідницьких робіт учнів, від I до III етапу. Стимулюючим фактором у формуванні юного науковця, орієнтації його на кінцевий наслідок наукового дослідження є усвідомлення своєї причетності до такої важливої справи, якою опікується державно-громадське об'єднання – Мала Академія наук України.

Отже, як свідчать дослідження, позашкільна освіта сприяє формуванню системи цінностей, яка важлива для сучасних старшокласників: цінностей, пов'язаних із реалізацією власних можливостей, здібностей, творчих цінностей; цінностей, пов'язаних із можливістю стати корисним членом суспільства (вибір професії, орієнтацію на цікаву і важливу роботу, орієнтацію на здобуття додаткових знань, певних вмій та навичок); цінностей, пов'язаних із спілкуванням (мати друзів, бути хорошим другом, хорошою людиною).

Відповідно до державного та соціального замовлення педагогічні колективи позашкільних навчальних закладів виховують кожну особистість юного дослідника як унікальну сутність, що має великий потенціал духовного, морального, інтелектуального та фізичного розвитку, значущу для блага суспільства, свого колективу, своєї сім'ї.

Література:

1. Закон України “Про позашкільну освіту” : за станом на 07.12.2000 р./ Верховна Рада України. – Офіц. вид. – К.: Міленіум, 2001, – С. 229-250. – (Нормативно-правові документи).
2. Державна національна програма “Освіта” Україна ХХІ століття. – К.: Райдуга, 1994. – 43 с.
3. Концепція позашкільної освіти і виховання : № 16/3-8; станом на 25.12.1997. – К.: Міленіум, 2001. – С. 251-259. – (Нормативний документ Міністерства освіти України).
4. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 280 с.
5. Ковбасенко Л.І. Методика виховної діяльності в Малій академії наук України / Луїза Іванівна Ковбасенко. – К.: Ін форм. системи. – 2008. – 213 с.
6. Лопатинська В.В. Формування гуманістичних цінностей підлітків у позашкільних навчальних закладах туристсько-краєзнавчого профілю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 “Теорія та методика виховання” / В.В. Лопатинська. – К., 2008. – 20 с.
7. Пустовіт Г.П. Позашкільна освіта: дидактичні основи методів навчально-виховної роботи / Г. П. Пустовіт, Л. В. Тихенко. – Суми: ВТД “Університетська книга”, 2008. – Кн.. 2. – 272 с.
8. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підруч. [для вчителів] / О.В. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006.– 346 с.
9. Фурсенко Т.Ф. Формування ціннісних орієнтацій підлітків у галузі музичної культури в позашкільних навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 “Теорія та методика виховання” / Т.Ф. Фурсенко. – К., 2008. – 20 с.

The problems of the actualization of pupils' science and research work as effective tool of formation alignment are consider in this article.

Key words: *alignment, pupils' science work, research activity, after-of-school education.*

В статье рассматриваются проблемы актуализации научно-исследовательской работы старшеклассников как эффективного средства формирования у них ценностных ориентаций.

Ключевые слова: *ценностные ориентации, научная работа, исследовательская деятельность, внешкольное образование.*

УДК 37.035:374

Т.К. Окушко, м. Київ

ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ПОЗАШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розглядається проблема оптимізації процесу формування соціальної компетентності підлітків у позашкільних навчальних закладах.

Ключові слова: *проблема оптимізації, соціальна компетентність, позашкільний навчальний заклад, підлітки, виховання.*

Дослідження тенденцій розвитку освіти у світі засвідчують впровадження у педагогічну практику компетентнісно орієнтованої освіти, яка сприяє набуттю учнями життєво важливих (ключових) компетентностей. Проблема, яка протягом досить тривалого часу була об'єктом дослідження західних наукових шкіл, у період глобальних світових перетворень повернула увагу й вітчизняних науковців.

Компетентнісний підхід до формування змісту освіти став новим концептуальним орієнтиром в освіті, не тільки логічно доповнюючи низку інновацій і класичних підходів, але й одним із чинників модернізації змісту освіти на сучасному етапі реалізації цілей навчання і виховання учнівської молоді. Це і актуалізує подальші дослідження різних аспектів даної проблеми у світовому і українському вимірі.

Проблема компетентнісно орієнтованої освіти досить широко досліджувалася відомими міжнародними організаціями – ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Радою Європи, Організацією європейського співробітництва та розвитку тощо. Науковцями європейських країн стверджується, що набуття молоддю знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення особистісної компетентності, сприяє її інтелектуальному і культурному розвитку, здатності швидко реагувати на швидкоплинність життя і вимоги суспільства. Проблема знайшла відображення у дослідженнях вітчизняних науковців: І. Єрмакова (реалізація життєвої компетентності особистості), О. Кононко (проблема

соціальної компетентності і розширення можливостей компетентнісного самовизначення особистості), О. Савченко (уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти), О. Овчарук (запровадження компетентнісного підходу до вітчизняного змісту навчання), Л. Паращенко (технології формування ключових компетентностей у старшокласників), О. Пометун (проблема запровадження компетентнісного підходу в українській освіті), С. Трубачової (умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі) тощо. У дослідженні російських вчених В. Кальнея, В. Краєвського, А. Хуторського, С. Шишова здійснено аналіз і структуру понять “компетентність” і “компетенції” та їх відмінності, відбору ключових компетентностей, поєднання компетентностей і освітніх стандартів тощо [3]. Групою науковців м. Санкт-Петербурга (В. Козирев, Н. Радіонова, А. Тряпичина та ін.) досліджувалася проблема реалізації компетентнісного підходу у додатковій (позашкільній) освіті Російської Федерації [4].

Саме тому ця наукова проблема, яка не втратила дискусійності й донині, і майже не досліджувалася у ланці позашкільної освіти України, стала об'єктом наукових пошуків співробітників лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання АПН України, якими протягом 2009-2011 рр. буде досліджуватися тема “Педагогічні засади оптимізації виховного потенціалу навчального процесу у позашкільних навчальних закладах”.

Метою статті є розгляд певних теоретичних аспектів оптимізації процесу соціальної компетентності підлітків у позашкільних навчальних закладах.

У контексті дослідження проблеми “оптимізації виховного потенціалу навчально-виховного процесу позашкільних навчальних закладів” важливість наукових пошуків полягатиме у здійсненні аналізу сучасного стану проблеми та визначення “вузьких” місць, нереалізованих можливостей. Визначення та обґрунтування організаційно-педагогічних умов щодо удосконалення процесу оптимізації виховного потенціалу у позашкільному навчальному закладі у напрямі формування соціальної компетентності підлітків спрямоване на розвиток у підлітків здібності самостійно вирішувати проблеми у різних сферах та видах діяльності на основі соціального досвіду;

формування у підлітків досвіду самостійного вирішення пізнавальних, комунікативних, моральних, організаційних та інших проблем, що складають зміст навчально-виховного процесу.

Категорія “соціальна компетентність” особистості буде розглядатися нами у контексті досягнення результату навчально-виховного процесу позашкільного навчального закладу. Це означає переорієнтацію з процесу на результат у діяльнісному вимірі, що характеризується забезпеченням спроможності вихованця – випускника позашкільного навчального закладу відповідати новим запитам ринку і соціуму, готовності до виконання різних соціальних ролей, мати відповідний потенціал для практичного розв’язання життєвих проблем, знаходження свого “Я” у професійній та соціальній структурі.

Поняття ключових компетентностей досить багатогранне, його визначення й тлумачення є предметом широкомасштабної дискусії у науці. Соціальна компетентність, яка є предметом нашого дослідження, входить до ключових компетентностей особистості (за документами Ради Європи), результатів наукових досліджень, здійснених в Україні, Російській Федерації [3].

Реалізація компетентнісного підходу в позашкільній освіті спрямована на виховання та розвиток загальної культури особистості, здатності до співпраці, самореалізації та самовизначення. Зокрема визначає сукупність якостей людини, що становлять її імідж, індивідуальний стиль діяльності, передбачає реалізацію різнобічних здатностей особистості, досвід ставлень у певних галузях знань тощо.

Поняття “компетентність” вміщує у собі інтелектуальну і навичкову складові освіти, вимагає перегляду підходів до оновлення її змісту, враховуючи такий важливий аспект як досягнення результату (те, що має досягти вихованець, успішність випускника) та є інтегративною категорією (включає вміння, знання, навички), які відносяться до різнобічних сфер культури і діяльності.

Отже, компетентність – це якість або сукупність якостей особистості, що дає змогу вирішувати проблеми і різнобічні завдання, що виникають в різних життєвих ситуаціях, в яких вихованці успішно можуть використовувати знання навчального та життєвого досвіду, цінностей, нахилів тощо.

До ознак ключових компетентностей входить їх багатofункціональність, надпредметність, міждисциплінарність

і багатовимірність. Важливим у реалізації дослідження є визначення змісту позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу, яке ми вбачаємо необхідним як не лише набуття широкого кола відповідних знань, а й вміння застосовувати їх у практичній діяльності (а звідси і практична компетентність, як складова соціальної), яка спрямована на формування вмінь та навичок особистості засвоювати поняття і застосовувати знання на практиці. У цьому контексті маємо на меті здійснити ґрунтовний аналіз існуючих програм для гуртків та творчих дитячих об'єднань, що реалізуються у позашкільних навчальних закладах України, реалізації їх виховного потенціалу у напрямі формування соціальної компетентності особистості.

У докторській дисертації О. Биковської зазначається, що формування практичної компетентності в позашкільній освіті дає змогу розв'язати типову для освіти проблему, коли учні, оволодівши набором теоретичних знань, зазнають значних труднощів у їх реалізації під час розв'язання конкретних завдань або проблемних ситуацій [2].

Соціальна компетентність у широкому розумінні – це розвиток громадської активності вихованців, здатності реалізовувати і захищати свої права, орієнтуватися у соціальних відносинах, умінь оцінки суспільних явищ та процесів, встановлення зв'язку між подіями і явищами, формулювання, висловлювання та доведення власної думки, позиції, ведення дискусій, опанування різних соціальних ролей тощо.

Соціальна компетентність передбачає формування активної життєвої позиції, соціальну адаптацію, готовність до безперервної освіти, конкурентоспроможності на ринку праці, потребу ініціативно включатися в систему нових економічних відносин, підприємницьку діяльність. Засвоєння соціальної компетентності обумовлює прояв та розвиток важливих людських якостей і здібностей особистості, ставлення до праці, оволодіння соціальним досвідом. Соціальна компетентність характеризує взаємодію людини з суспільством, соціумом, іншими людьми, виступаючи як сукупна характеристика громадянської зрілості і одночасно як соціальна дієздатність особистості, вміння передбачати наслідки своїх дій, поведінки, дотримуватися балансу загальних та особистих інтересів у різнобічній діяльності та побудові соціальних взаємин.

Враховуючи, що процес формування соціальної компетентності є планомірним, доцільно виокремити наступні взаємообумовлені етапи у його формуванні: перший етап – пізнавальний, на якому підлітки опановують необхідні знання та інформацію; другий – діяльно-практичний, в ході якого підліток включається у різнобічну групову діяльність, включається у систему соціальних взаємин, отримує певні вміння та навички, опановує певні соціальні ролі і здійснює соціальні проби тощо; і третій – соціалізуючий, в ході якого відображається формування системи цінностей та набуття певного соціального досвіду, реалізуються практичні вміння використання набутих навичок у практичному досвіді.

Якість і результат позашкільної освіти є комплексом характеристик, що визначають здатність суб'єктів освітнього процесу успішно здійснювати діяльність у сучасних умовах та досягати результату засвоєння дитиною пропонованого їй змісту навчання. Соціальна компетентність при цьому виступає як інтегративна характеристика, яку набуває особистість в результаті цілою рядом цілеспрямованих соціально-педагогічних впливів, методів та форм організації навчально-виховного процесу та завдяки власній активній позиції в процесі навчання та діяльності. Поряд із цим сьогодні актуальності набуває поняття компетентності педагога, який спроможний у сучасних умовах оперувати такими технологіями та знаннями, що дозволятимуть задовольнити потреби інформаційного суспільства, зможуть підготувати молодь до виконання нових ролей у суспільстві. Згадуючи слова А. Дистервега у зверненні до педагогів, що головне – не знання, а вміння їх використати, сьогодні постає питання про вдосконалення професійного мислення педагога, базовими умовами формування якого є професійний досвід і професійна компетентність. А це означатиме, що реалізація компетентнісного підходу у позашкільному навчальному закладі вимагатиме від педагогічних працівників професійного удосконалення, набуття нових знань, пошуку нових форм і методів роботи щодо модернізації змісту навчання і виховання, перебудови професійного мислення.

Визначаючи перспективи у здійсненні наукового дослідження, слід зауважити, що запровадження компетентнісного підходу актуалізуватиме модернізацію змісту позашкільної освіти з огляду

на кінцевий результат (набуття бажаних компетентностей), а відповідно до цього відбір й структурування змісту, який забезпечуватиме досягнення цього результату. Важливим буде науковий пошук подальших теоретичних розробок проблеми соціальної компетентності, визначення та обґрунтування компонентів, критеріїв та показників оптимізації процесу формування соціальної компетентності та практичної реалізації у навчально-виховному процесі позашкільного навчального закладу.

Література:

1. Акулова О.В. Образование как средство развития ключевых компетентностей школьника. Профиль развития подростка в программе дополнительного образования /О.В. Акулова/. - СПб.: ГОУ ГДПО, 2003.
2. Биковська О.В. Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора педаг. наук : 13.00.07 “Теорія та методика виховання” / О.В. Биковська. – К, 2008. – 42с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: / [упоряд. О.В. Овчарук]. – К.: “К.І.С.”, 2004. – 112 с. (Бібліотека з освітньої політики).
4. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография. / В.А. Козырева, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицыной. – СПб: Изд-во РГПУ им.А.И. Герцена, 2005.
5. Кононко О.Л. Центр відліку – дитина. Про виховання як розширення можливостей компетентного самовизначення особистості. / О.Л. Кононко // Шкільний світ. – 2003. – № 33. – С. 5-8.
6. Логинова Л.Г. Сущность результата дополнительного образования детей / [Электронный ресурс] : “Образование: исследовано в мире”. (Адрес доступа: www.oim.ru)

The thesis presents the problem of optimization the process formation of social competence of teenagers in out-of-school establishments.

Key words: *problem of optimization, social competency, outside of school educational establishment, teenagers, education.*

В статье рассматриваются проблемы оптимизации процесса формирования социальной компетентности подростков во внешкольном учреждении.

Ключеві слова : *проблема оптимізації, соціальна компетентність, внешкольное учебное учреждение, подростки, воспитание.*

УДК 37.035:374

О.В. Литовченко, м. Київ

ПРОБЛЕМА ДОСЛІДЖЕННЯ: ВИХОВАННЯ СОЦІАЛЬНО КОМПЕТЕНТНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Представлено основні аспекти, актуальні в межах дослідження проблеми виховання соціально компетентної особистості у позашкільних навчальних закладах.

Ключові слова: соціальна компетентність, ціннісні орієнтації, позашкільний навчальний заклад, навчально-виховний процес, актуалізація.

Сучасні науково-педагогічні дослідження мають передбачати результати, які є значущими для педагогічної науки й практики. Водночас, прогресивні тенденції у педагогічній практиці вимагають відповідної реакції психолого-педагогічної науки, функції якої полягають не лише у тому, щоб обґрунтувати актуальний стан педагогічної проблеми, але й визначити її перспективний стан.

Розглядаючи актуальні напрями розвитку освіти в Україні, зокрема позашкільної освіти, правомірно говорити про компетентнісний підхід, який передбачає спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток основних компетентностей особистості учня. Водночас, у сучасному соціокультурному просторі України актуальною є проблема підготовки молодого людини, здатної до самореалізації у професійній сфері, ефективної діяльності у суспільстві, соціальної взаємодії тощо. У цьому контексті вважаємо доцільним розглядати соціальну компетентність особистості як соціально й особистісно значущу характеристику людини.

Варто підкреслити: на сучасному етапі значною є увага педагогічної громадськості до компетентнісного підходу саме стосовно позашкільної освіти (у європейських країнах вживається термін “неформальна освіта”). Питання про ключові компетенції, якими має володіти учень, зокрема, піднімалися на Міжнародній конференції з питань позашкільної освіти “Формула Європи: Сьогоднішні компетенції завтрашньому успіху” (15-17.04.2008, м. Вільнюс, Литва) та інших заходах, присвячених неформальній освіті.

© О.В. Литовченко, 2009

Зважаючи на значний інтерес до проблеми формування компетентностей учнів, останнім часом здійснено ряд досліджень, різні аспекти проблеми (сутність категорій “компетентність”, “соціальна компетентність”; діагностика, виховання та розвиток компетентної особистості) представлені у психолого-педагогічних джерелах. Зокрема, наукові підходи до виховання соціально активної особистості розглянуто у працях О. Сухомлинської, К. Чорної та ін.; професійній та комунікативній компетентності особистості присвячено дослідження С. Демченко, А. Онкович та ін.; життєва компетентність є предметом дослідження І. Єрмакова, Л. Сохань, І. Ящук та ін.; проблемі соціальної компетентності особистості присвячено роботи М. Гончарової-Горянської, М. Докторович, О. Кононко, В. Масленнікової та ін. Складові соціальної компетентності, а саме компетентність соціального вибору, компетентність соціальної дії, розглянув у своєму дослідженні П. Кендзьор. Актуальній в межах дослідження проблемі формування ціннісних орієнтацій дітей та учнівської молоді присвячено праці І. Бега, О. Савченко, О. Сухомлинської та ін. Різні аспекти виховання та соціалізації учнів у позашкільних навчальних закладах відображені у працях В. Вербицького, А. Золотарьової, Б. Купріянова, Л. Логінової, Г. Пустовіта, Т. Сущенко та ін.

Проте, відповідне дослідження виявляється актуальним. По-перше, незважаючи на значний інтерес до проблеми компетентностей, в її межах залишаються ряд дискусійних питань, зокрема, питання діагностики компетентностей та ін. По-друге, особливості виховання соціально компетентної особистості у різних соціальних інститутах, у позашкільних навчальних закладах, зокрема, розкрито недостатньо. Водночас, організаційні, психолого-педагогічні та інші особливості навчально-виховного процесу позашкільних навчальних закладів дозволяють зробити припущення про його суттєві можливості щодо вирішення проблеми.

Метою статті є висвітлення деяких питань, актуальних в межах констатувального етапу дослідження теоретико-методичних засад виховання соціально компетентної особистості у позашкільних навчальних закладах, а саме: сутність поняття “соціальна компетентність”, його структура;

роль позашкільних навчальних закладів у контексті проблеми; підходи до діагностики компетентностей особистості, зокрема, питання визначення критеріїв оцінювання рівнів соціальної компетентності особистості учня.

Поняття “соціальна компетентність” є інтеграцією термінів “соціальний” (від лат. *socialis* — суспільний) та “компетентність” (від лат. *competens* – належний, відповідний).

У психолого-педагогічній науці існують різні підходи до сутності категорії “компетентність”. Компетентність розуміють як рівень освіченості людини, що характеризується здатністю вирішувати задачі у різних сферах діяльності на базі теоретичних знань. Дж. Равен говорить про компетентність як про специфічну здатність, яка необхідна для ефективного використання конкретної дії у певній галузі і яка включає вузькоспеціальні знання, уміння, способи мислення, а також відповідальність за свої дії [8, с. 11]. Н. Лавриченко визначає поняття “компетентність” як психосоціальну якість, джерелом якої є відчуття власної успішності та корисності, котра сприяє усвідомленню особистістю власної здатності ефективно взаємодіяти з оточенням [6, с. 21]. Компетентність розуміють також як здатність у плинних умовах діяти адекватно, конструктивно застосовувати при цьому набуті знання і досвід. Сучасні дослідження розглядають компетентність у широкому значенні, включаючи до її складу не лише знання, уміння, досвід їх застосування, але також мотиви діяльності, систему ціннісних орієнтацій особистості [2; 4; 9].

Компетентність передбачає наявність, умовно кажучи, “зовнішнього” та “внутрішнього” (особистісного), які складно лаконічно визначити та чітко розділити. Приміром, О. Кононко говорить про життєву компетентність дитини як про здатність поєднувати свою індивідуальність з умовами життя, тенденцію до обмеження себе та розширення простору “Я”, розвиток образу “Я” і обізнаність у сфері “Я” [5, с. 4].

У психолого-педагогічній науці відомі різні класифікації компетентностей особистості, які розглядають компетентності нижчого та вищого рівнів, так звані “ключові” компетентності. І. Єрмаков та Д. Пузіков поділяють основні компетентності на базові (особистісно-центровані: когнітивна, емоційно-вольова, творча, духовна і фізична), котрі є основою для вирішення

людиною різноманітних життєвих ситуацій та похідні (суспільно-центровані: соціально психологічні, комунікативні, професійні, інформаційні, політико-правові) компетентності [3, с. 7]. Дж. Равен говорить про так звані “вищі компетентності”, які – незалежно від того, у якій конкретній сфері вони проявляються, – передбачають наявність у людини високого рівня ініціативи, здібності організовувати інших людей для досягнення поставлених цілей, готовність оцінювати й аналізувати соціальні наслідки власних дій [9, с. 66].

Категорія “соціальної компетентності” класифікується як інтегральна характеристика особистості з боку її особистої свідомості та оптимальної для віку міри соціальної поведінки [4, с. 211]. Соціальну компетентність розглядають також як здатність до високого рівня соціальної взаємодії, раціональної соціальної діяльності на користь собі і суспільству; як сукупність знань, вмінь та ціннісних орієнтацій, які зумовлюють доцільну поведінку особистості в соціальному середовищі [2, с. 221].

У сучасних дослідженнях представлено різні точки зору щодо структури поняття “соціальної компетентності”. С. Макаров вважає, що зміст соціальної компетентності складають взаємозв’язки знань, вмінь, навичок та досвіду; розглядає у структурі соціальної компетентності такі компоненти: мотиваційно-особистісний, когнітивний, операційний [7, с. 7]. М. Гончарова-Горянська у структурі поняття “соціальної компетентності” розглядає наступні компоненти: знання (наявність деякого об’єму інформації; можуть бути свідомими, неусвідомленими, інтуїтивними); вміння (реалізація знань на практиці); ціннісні орієнтації особистості, які зумовлюють і зумовлюються ставленням до існуючого знання (прийняттям, неприйняттям, ігноруванням, трансформацією) [2, с. 211]. Дж. Равен у праці “Педагогическое тестирование. Проблемы, заблуждения, перспективы” підкреслює значення цінностей у структурі компетентності, які визначають зміст та результат діяльності, спосіб поведінки особистості. Крім того, автор зазначає про те, що немає сенсу оцінювати окремо когнітивний, афективний та вольовий компоненти діяльності [9, с. 67].

У цьому контексті доцільно підкреслити: ціннісні орієнтації особистості, по-перше, визначають розвиток соціальної

компетентності (певних її компонентів, що являють цінність для особистості); по-друге, зумовлюють зміст та результат діяльності особистості. Отже, можемо припустити, що за умов наявності необхідних знань, умінь та досвіду особистість може сприймати або не сприймати соціально схвалювані цінності, і це визначатиме різні типи поведінки та її результати.

Отже, в межах питання щодо змісту соціальної компетентності доцільно розглядати категорію “ціннісні орієнтації”. У психологічній науці *ціннісні орієнтації* розуміють як важливий компонент світогляду особистості або групової ідеології, який виражає (представляє) переваги і прагнення особистості або групи по відношенню до тих чи інших узагальнених людських цінностей (благополуччя, здоров’я, комфорт, пізнання, громадянські свободи, творчість, праця тощо) [1, с. 596]. Саме формування ціннісних орієнтацій часто розглядається як основна мета і сутність виховання, на відміну від навчання.

Коротко окреслимо роль позашкільних навчальних закладів у контексті проблеми виховання соціально компетентної особистості.

Характеристики навчально-виховного процесу у позашкільних навчальних закладах, різноманітність змісту позашкільної освіти (навчальних, розвивальних, дозвіллевих програм) дозволяють припустити наявність широкого поля можливостей для розвитку соціально значущих знань та якостей учнів, набуття ними соціального досвіду. Таким чином, навчально-виховний процес позашкільного навчального закладу можливо розглядати як додатковий простір для різноманітних соціальних ситуацій, у якому формуються соціальні компетентності особистості.

Специфіка позашкільної освіти дає змогу говорити також про можливості формування ціннісних орієнтацій особистості у позашкільному навчальному закладі. Зокрема, серед основних завдань позашкільної освіти, визначених Законом України “Про позашкільну освіту”, – виховання патріотизму, любові до України, поваги до національних цінностей українського народу, а також інших націй і народів; задоволення освітніх, культурних потреб учнів, які не забезпечуються іншими складовими структури освіти; формування здорового способу життя тощо.

Щодо питання про діагностику рівнів соціальної компетентності учнів. Не ставимо за мету в межах статті висвітлювати конкретну методику дослідження, розглянемо лише узагальнено деякі підходи до визначення критеріїв компетентності, вибору актуальних діагностичних методик.

У контексті питання заслуговує на увагу науковий підхід до діагностики компетентностей особистості (загалом) Дж. Равена, представлений у дослідницькій праці “Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы”. Зважаючи на роль мотивації та ціннісних орієнтацій у складі компетентності, автор розглядає двоступеневу модель вивчення компетентності: спочатку необхідно з’ясувати якого роду діяльністю людина прагне займатися, а потім – які компоненти компетентності вона у цій діяльності виявляє. Дж. Равен наводить приклади, які ілюструють хибність спроб діагностики певних компетентностей учнів без врахування їхніх ціннісних орієнтацій та попереднього досвіду. Наприклад, індивід, який високо оцінює успіх у футболі, може проявляти у цій сфері більшу ініціативу, сприймати зворотній зв’язок з боку оточення, відшукувати нові технічні прийоми, помічати схвалення або несхвалення з боку партнерів, проявляти волю й продовжувати займатися футболом, незважаючи на труднощі тощо. Однак, за умови, якщо здібність цієї самої людини у здійсненні такої комплексної когнітивної, афективної, вольової та соціальної діяльності буде оцінюватися у сфері математики (не значущій для даного індивіда сфері) той, хто діагностує, може помилково зробити висновок, що ця людина не здатна до тих аспектів діяльності, про які йшла мова вище [9, с. 77]. У цьому зв’язку Дж. Равен говорить про недостатнє врахування індивідуальних особливостей учнів (здібностей, інтересів тощо) у визначенні змісту загальної освіти та критеріїв оцінювання її результатів. На його думку, такий стан може призвести до помилкових і навіть аморальних висновків при оцінюванні можливостей учнів (у сенсі можливого нанесення збитків особистості і суспільству в цілому).

Щодо діагностики компетентності, Равен вважає доцільним застосовувати замість традиційних тестів діагностичні методики нового типу: техніку описових висновків, подієво-поведінкове інтерв’ю, процедуру виявлення ціннісних очікувань.

У визначенні критеріїв рівнів соціальної компетентності особистості необхідно враховувати індивідуальні, вікові особливості учнів. Досліджуючи феномен соціальної компетентності дошкільників, О. Кононко говорить про соціальну компетентність як складову життєвої компетентності, яка є інтегральною характеристикою зростаючої особистості, що засвідчує її зрілість (у вікових межах) як соціальної істоти. Згідно з положеннями провідних педагогів і психологів, її характеризують: соціальна активність (комунікативні вміння; здатність працювати в команді, налагоджувати гармонійні та продуктивні взаємини, домовлятися, визначати свій статус серед однолітків тощо) та особиста свідомість (дитячий світогляд; намагання зберегти індивідуальність; орієнтація у свої соціальних ролях, правах та обов'язках; реалістична самооцінка, домагання визнання, рефлексія, елементарна життєва перспектива, саморегуляція поведінки). У межах відповідного дослідження фіксувалися: знання про соціальне життя і себе як члена групи; соціальні уміння; соціальні почуття (довіра, симпатія, емпатія, повага); соціальний досвід [4, с. 211-212].

На думку М. Гончарової-Горянської, соціальна компетентність виявляється: відносно свого "Я" – у сфері індивідуального (фізичне "Я", когнітивне "Я", психо-соціальне "Я"); відносно інших людей – у сфері спілкування (перцептивна, комунікативна, інтерактивна сторона); відносно суспільного життя – у сфері соціального (суспільна, економічна, політична та культурна галузі соціального життя) [2, с. 221].

Якщо говорити про соціально компетентну особистість як результат навчально-виховного процесу у позашкільному навчальному закладі, необхідно враховувати наступне: питання кількісного виміру рівнів соціальної компетентності учнів ускладнюється широтою поняття, що вимагає визначення у якості критеріїв мінімально достатнього комплексу характеристик, які можливо виміряти, та на які здійснює вплив навчально-виховний процес позашкільного навчального закладу. Отже, у межах відповідного дослідження вважаємо доцільним визначити наступні *критерії соціальної компетентності учнів*:

- здатність до співпраці (уміння домовитись, погодити, піти на компроміс; комунікативні навички);

- вміння розв'язувати проблеми (ділові, особистісні);
- соціально-моральні цінності (орієнтація на соціально схвалювані та прийнятні моральні норми).

У контексті виховання соціально компетентної особистості будемо розглядати наступні соціально-моральні цінності: толерантність, відповідальність, гуманність, чесність, справедливість тощо.

Отже, можемо узагальнити, що у сучасній педагогічній науці наявні різні визначення сутності категорії “соціально компетентність”, проте більшість дослідників включають до структури соціальної компетентності знання, вміння та ціннісні орієнтації, надаючи останній складовій важливого значення.

Аналіз особливостей навчально-виховного процесу у позашкільних навчальних закладах дає змогу зробити припущення про можливість щодо виховання соціально компетентної особистості учня.

Питання діагностики компетентностей особистості містить деякі нерозв'язані проблеми, зокрема пов'язані з недоцільністю застосування з метою оцінки компетентності традиційних тестових методик.

Матеріали статті, які відображають початковий етап здійснення дослідження, не висвітлюють проблему повною мірою. Актуальність проблеми виховання соціально компетентної особистості у національному освітньому просторі, необхідність визначення та обґрунтування можливостей різних соціальних інститутів у цьому контексті, оптимальних шляхів вирішення проблеми актуалізують здійснення відповідних досліджень.

Література:

1. Большой психологический словарь / [Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко]. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с. – (Большая университетская библиотека).
2. Крок за кроком до життєвої компетентності та успіху: зб. наук. праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції, 16-17 травня 2003 р. – К., 2003. – С. 7-8.
3. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: збірник наукових праць. / Інститут проблем виховання. – К., 2006. – С. 211-218, 219-226.

4. Кононко О.Л. Стратегічна мета виховання – життєва компетентність дитини/ О.Л. Кононко / Дошкільне виховання. – 1999. – №5. – С. 3-6.
5. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы / Н.М. Лавриченко. – К.: Віра Інсайт, 2000. – 444 с.
6. Макаров С.В. Психолого-дидактические условия и факторы формирования акмеологической компетентности кадров управления: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук. – М., 2004. – 21 с.
7. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Джон Равен. – М.: Когито-центр, 2002.
8. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы/ Джон Равен; [пер. с англ., изд. 2-е. испр]. – М.: Когито-центр, 2001. – 142 с.

The author represents the basic aspects which are actual within the limits of a problem of education of socially competent person in out-of-school educational institutions.

Key words: *sozial competency, va luable orientations, outside of school educational establishment, educational and upbringing process, actualization.*

Представлены основные аспекты, актуальные в рамках исследования проблемы воспитания социально компетентной личности во внешкольных учебных учреждениях.

Ключеві слова: *соціальна компетентність, ціннісні орієнтації, зовнішньшкільне навчальне заведення, навчально-вихователський процес, актуалізація.*

УДК 37.017.4: 374

О.В. Салтикова, м. Кіровоград

ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПОЗАШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті представлено деякі аспекти проблеми виховання громадянської відповідальності старшокласників у позашкільному навчальному закладі.

Ключові слова: громадянин, громадянське виховання, громадянська відповідальність, позашкільний навчальний заклад.

Поширення відповідальності у сучасному суспільстві, дисгармонія у відношенні “свобода-відповідальність” актуалізують проблему виховання громадян нашої країни, які здатні усвідомлювати не лише необхідність подолання проблем сьогодення, а й власну відповідальність за майбутнє того суспільства, в якому вони живуть.

У час втрати старих, не придатних для життя орієнтирів, в умовах кризових явищ, за яких відбувається процес соціальної і моральної деградації частини суспільства, актуалізується необхідність створення умов для формування у дітей та учнівської молоді громадянських якостей, цінностей громадянського суспільства. Водночас, проблеми формування та розвитку громадянського суспільства, його роль у подальшій розбудові держави необхідно розглядати, враховуючи психолого-педагогічний аспект.

Вирішення проблеми громадянського виховання молоді безпосередньо залежить від стану освіти в країні. Здійснюючи громадянську освіту, сучасні освітні установи мають спрямувати навчально-виховний процес на поширення в учнів знань про права людини й громадянина, виховання патріотизму, попередження так званої “соціальної анемії”, виховання громадянської відповідальності особистості.

У контексті проблеми громадянського виховання правомірно говорити про позашкільну освіту, що є освітньою структурою, яка сприяє гармонійному розвитку особистості учня, соціальній адаптації та самореалізації молоді людини в

суспільстві. Особлива сутність педагогічних можливостей позашкільного навчального закладу пов'язана з набуттям вихованцями соціального досвіду, досвіду громадянської діяльності шляхом участі в державних справах, відповідного навчання й виховання. Можемо припустити, що навчально-виховний процес у позашкільних навчальних закладах має можливість щодо виховання громадянської відповідальності особистості, що вимагає теоретичного осмислення і обґрунтування.

У психолого-педагогічній науці проблеми громадянського виховання дітей та учнівської молоді не втрачають актуальності і є предметом наукового аналізу педагогів та психологів. Різні аспекти морального та громадянського виховання учнівської молоді представлено в дослідженнях І. Беґа, І. Зязюна, О. Кононко, В. Кременя, О. Сухомлинської, К. Чорної. Детальному аналізу педагогічних засад функціонування громадянської освіти та виховання у вітчизняній та зарубіжній шкільній практиці присвячено дослідження Г. Єгорова, Н. Косаревої, Н. Лавриченко, М. Левківського, В. Оржеховської, І. Тараненко, П. Кендзьора.

Аналізу проблеми відповідальності присвячена значна кількість досліджень. Методологічні основи відповідальності вивчали С. Рубінштейн, Ж. Піаже, Ф. Хайдер, К. Хелкама та ін. Окремі аспекти виховання відповідальності особистості досліджували І. Беґ, М. Боришевський, Т. Морозкіна та ін. У працях М. Лемківського, М. Савчина, В. Афін та ін. визначено складові, критерії відповідальності особистості; дані про розвиток відповідальності людини у різних видах діяльності представлено у працях Л. Коршунової, Н. Нечаєвої, А. Слобідського, М. Сметанського та ін.

Суттєві аспекти виховання та соціалізації учнів у позашкільних навчальних закладах відображені у працях С. Букреєвої, В. Вербицького, Л. Ковбасенко. Г. Пустовіта, Т. Сущенко та ін.

Проте проблема виховання громадянської відповідальності старшокласників у позашкільному навчальному закладі не набула сьогодні достатнього висвітлення. Водночас, додаткову проблему складає остаточно невизначеність місця позашкільної освіти в системі загальної освіти, обмежена кількість наукових

досліджень і педагогічних розробок щодо використання виховного впливу цієї освітньої ланки.

Отже, *мета статті* полягає у обґрунтуванні найбільш суттєвих аспектів проблеми виховання громадянської відповідальності особистості у позашкільному навчальному закладі. У статті стисло представлено визначення сутності поняття громадянської відповідальності; аналіз факторів виховання цієї якості в умовах позашкільного навчального закладу.

У психолого-педагогічних джерелах почуття громадянської відповідальності розглядається як переживання відповідності наслідків власної діяльності громадянському обов'язку [2, с. 66]. Приймаючи таке визначення, коротко окреслимо основні підходи до проблеми. Поняття “громадянська відповідальність” в педагогічній практиці почало активно використовуватися з моменту набуття історичного досвіду формування громадянського суспільства. Педагогічна громадськість постійно замислювалась над проблемою поєднання інтересів людини і громадянина. Ця невідповідність змушувала педагогів шукати шляхи її розв'язання, прагнення поєднати ці два завдання: формування людини і формування громадянина – через поєднання громадськості з людяністю, гуманізмом. Наявні різні позиції педагогів, які відрізняються визначеними пріоритетами. Одні педагоги пропагували такий підхід у вихованні, за якого відстоюється первинність, пріоритет інтересів держави, а не особистості.

Інший підхід полягає у визнанні того, що вчитель і школа, як представники держави, соціальні інститути мають насамперед враховувати природні потреби дитини, дбати про її вільний розвиток і саморозвиток, спонукати до ініціативи й самодіяльності й тим самим виховувати активних свідомих громадян. До представників такого підходу належать Дж. Дьюї, В. Сухомлинський.

У контексті проблеми виховання громадянської відповідальності доцільно розглядати сутність поняття “відповідальність”, оскільки саме відповідальність особистості є вихідною передумовою формування її громадянської відповідальності.

Відповідальність стосується різних аспектів діяльності людини і є однією з актуальних проблем філософії, етики, соціології, психології, педагогіки, екології, політології та інших

наук. На теоретико-методологічному рівні проблема відповідальності особистості знайшла своє відображення у філософських працях М. Бердяєва, І. Канта, Ж.-П. Сартра, де розглядається сутність людини та співвідношення між її свободою і відповідальністю. Критерії відповідальності визначені в наукових працях К. Абульханової-Славської.

“Енциклопедія освіти” дає наступне визначення поняття “відповідальність”: “усвідомлена необхідність співвіднесення власної поведінки із суспільними нормами та установками. Її характеристикою будь-яких відносин, в яких перебувають люди, і стосується різних аспектів їхньої діяльності, визначаючи її спрямованість. Виявляється у свідомості, характері, почуттях, різних формах про соціальної поведінки і свободі вибору. Тісно пов’язана із знанням об’єктивних законів розвитку суспільства, рівнем освіти і культури” [3, с. 106].

Відповідальна людина, на думку І. Беха, характеризується тим, що у неї “... є підстави стверджувати - я відповідаю всім своїм життям, кожний мій акт і переживання є моментом мого життя як відповідальності. Внутрішній світ відповідальної особистості завжди відкритий до соціальних потреб, пріоритетів, людських смислів” [1, с. 6].

Проблема відповідальності особистості знайшла відображення в багатьох вітчизняних психологічних дослідженнях. Деякі автори визначають почуття відповідальності як соціальну настанову особистості на добровільне сприйняття необхідних суспільних вимог і зобов’язання дотримуватися загальноприйнятих соціальних норм, готовність відповідати за свої дії [5, с. 26]. У дослідженнях Н. Титаренко відповідальність особистості тісно пов’язана із поняттям свободи прийняття рішень, вибору цілей та способів, методів і стилів їх досягнення [4, с. 61].

В сучасних концептуальних розробках гуманістичних цінностей відповідальність представлена як переживання людиною покладеного на неї кимось чи нею самою обов’язку, потреби безумовно виконувати угоду, зобов’язання, звітувати у своїх діях і покладати на себе провину за можливі наслідки.

Таким чином, *відповідальність* розуміється як настанова особистості на добровільне сприйняття необхідних суспільних вимог в умовах свободи вибору, готовність відповідати за свої дії, як дотримання категоричного імператива, як спосіб реалізації життєвої позиції особистості.

Розглянуті вище погляди на сутність відповідальності особистості визначають необхідність усвідомлення нею (умовно кажучи) того, *ким вона є* (особистісних якостей), *що вона може* (знань, умінь, навичок, здібностей), а також того, *що очікує від неї суспільство*, і на якому рівні особистість ці вимоги виконує.

Отже, вважаємо, що відповідальність потрібно розглядати як одну із форм контролю активності особистості або групи в оточуючій її соціальній дійсності.

Таким чином, у межах відповідного дослідження будемо розглядати *громадянську відповідальність особистості* як форму вияву особистості (персональної) відповідальності особистості як суб'єкта відносин “громадянин – суспільство – держава”, як реальний і потенціальний аспект внутрішньо усвідомлених дій щодо виконання особистістю взятих на себе обов'язків за умови критичного осмислення і переживання наслідків власної діяльності.

Будемо враховувати наступні положення:

- відповідальність суб'єкта перед соціумом, іншими індивідами характеризується усвідомленим дотриманням ним самим етичних принципів, моральних поглядів, що виражають соціальні необхідності;
- громадянська відповідальність як форма відповідальності суб'єкта формується в процесі діяльності індивіда в соціумі;
- громадянсько спрямовані соціорієнтації, соціонорми, соціоправила, соціоцінності є визначальними у формуванні громадянських чеснот, ціннісних орієнтацій, мотивації поведінки і вчинків особистості;
- відповідальність передбачає свідому реалізацію індивідом себе як особистості у формуванні громадянського суспільства. Громадянська відповідальність при цьому розглядається як важливий атрибут вільної особистості і є показником сформованості громадянського суспільства.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, ідей А. Маслоу, К. Рожерса, В. Франка та інших психологів-гуманістів дозволяють узагальнити, що для формування громадянської відповідальності людини необхідні певні особистісні передумови, що складають основу цієї якості.

Визначені передумови, а також логічні наслідки сформованої громадянської відповідальності особистості представлено на схемі 1.

У межах дослідження, враховуючи загальні підходи до проблеми громадянської відповідальності особистості, у структурі громадянської відповідальності старшокласників ми виокремили наступні компоненти: когнітивний, емоційно-мотиваційний, конативний, рефлексивний.

Відповідно рівні громадянської відповідальності старшокласників будемо оцінювати за критеріями: (знання і розуміння громадянських прав і обов'язків громадян, Конвенції ООН про права дитини, розуміння сутності громадянської відповідальності, суспільно-політичних понять); спрямованість особистості (ставлення до громадянських цінностей, мотивація поведінки); суб'єктивний контроль поведінки (співставлення і переживання наслідків власної діяльності й громадянського обов'язку, здатність контролювати і коригувати власну поведінку відповідно до суспільних норм).

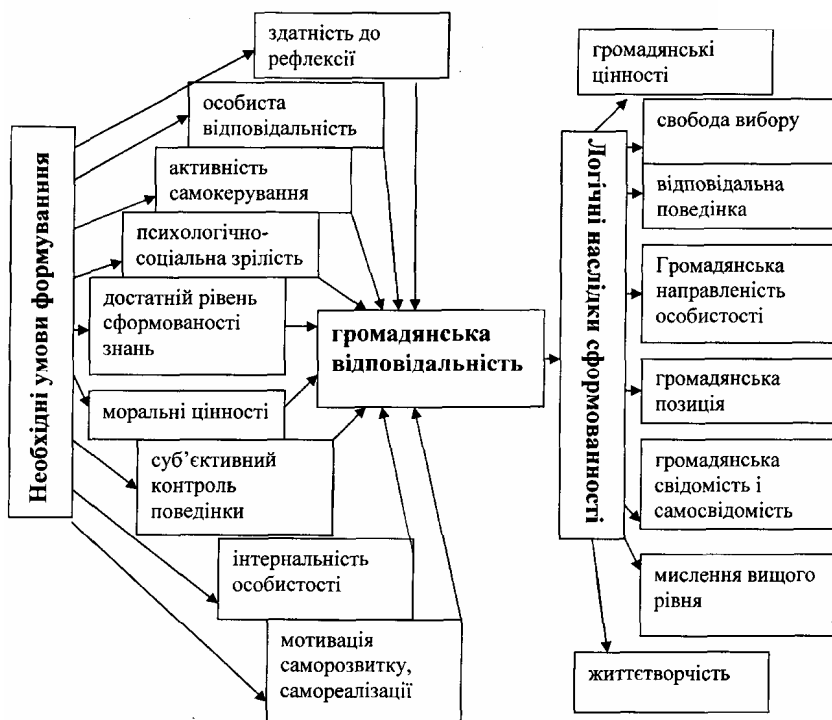


Рис. 1. Схема сформованої громадянської відповідальності особистості

У межах дослідження ми розглядали об'єктивні фактори, які визначають ефективне виховання громадянської відповідальності старшокласників. Навчально-виховний процес позашкільного навчального закладу має свої особливості (значне розмаїття форм і методик, необмежені можливості в часових і географічних межах здійснення навчально-виховного процесу, широка диференціація й індивідуалізація навчання й виховання учнів та ін.), які дозволяють припустити можливість ефективного виховання громадянських якостей учнів за умов відповідного обґрунтування та практичного забезпечення вирішення проблеми.

Будемо враховувати, що громадянської спрямованості навчально-виховному процесу надає громадянсько орієнтована взаємодія педагога з вихованцями. Оскільки ефективність такої взаємодії значною мірою визначається таким чинником, як особистість педагога, – він має бути для вихованців референтною особою, громадянсько визначеною, відповідальною, – аналізувався стан проблеми у педагогічному середовищі експериментальних закладів. Результати відповідного дослідження рівня розвитку громадянської свідомості серед педагогів засвідчили мінімальні показники (2,0%) високого рівня.

З метою визначення інших факторів впливу на рівень сформованості громадянської відповідальності учнівської молоді було проведено опитування старшокласників позашкільних навчальних закладів і учнів професійно-технічних закладів Кіровоградської області (вибірка зумовлена особливостями подальшого наукового дослідження), загалом 163 особи. За результатами опитування отримано наступні дані: 41,0% респондентів основним фактором впливу визначили відповідальність держави по відношенню до особистості на сучасному рівні; 12,0% визначили вплив закладів освіти; 4,0% респондентів визнають вирішальною роль суспільства; 3,0% – сімейного оточення; 3,0% – назвали інші фактори впливу. Підкреслимо також значення суб'єктивного (особистісного) фактора в цьому процесі.

Отримані результати попереднього опитування дозволили визначити напрям подальшої дослідницької роботи. Більш детальні дослідження структурних компонентів громадянської

відповідальності особистості, розуміння факторів та умов, що впливають на формування мотиваційної, ціннісної, конативної сфери старшокласника дозволяють обґрунтувати систему виховання громадянської відповідальності старшокласників у навчально-виховному процесі позашкільного навчального закладу. Аналіз результатів дослідження в цьому напрямку стане метою наступних публікацій з даної проблематики.

Література:

1. Бех І.Д. Відповідальність особистості як мета виховання / І.Д. Бех // Початкова школа. – 1994. – №9. – С. 4-8.
2. Виховання громадянина. Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: Навч.-метод. посіб. / [П.Р. Ігнатенко, В.Л. Поплужний, Н.І. Косарева та ін.]. – К.:ІЗМН, 1997. – 250 с.
3. Енциклопедія освіти / [упоряд. В.Г. Кремень]. – К.: Хрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Титаренко Т.М. Життєві домагання особистості – феноменологічний та структурно-функціональний підходи / Т.М. Титаренко // Психологія і суспільство. – 2003. – №3. – С. 61-71.
5. Штепа О.С. Пропріум зрілої особистості / О.С. Штепа // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 1. – С. 26-30.

In article some aspects of a problem of education of a civil responsibility of pupils in out-of-school educational institution are presented.

Key words: *civil, civil education, civil responsibility, out-of-school educational institutions.*

В статье представлены некоторые аспекты проблемы воспитания гражданской ответственности старшеклассников во внешкольном учебном учреждении.

Ключевые слова: *гражданин, гражданское воспитание, гражданская ответственность, внешкольное учебное учреждение.*

УДК 301.15 (075.8)

О.Г. Косенчук, м. Кривий Ріг

ХАРАКТЕРОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОГО ЛІДЕРА

У даній статті узагальнено думки науковців, а також представлені результати опитування старшокласників і педагогів щодо характеристики сучасного лідера.

Ключові слова: лідер, сучасний лідер, характеристика лідера, старшокласники.

Сучасне суспільство відчуває гостру потребу у вихованні лідерів нової генерації, а відповідно необхідність розроблення якісно нових підходів до вивчення проблеми лідерства. Актуальними на сьогодні є низка невирішених питань: по-перше, який він – сучасний лідер, якими якостями володіє; по-друге, коли у особистості проявляються лідерські якості; по-третє, чи потрібно проводити спеціальне навчання лідерів, якщо так, то з якого віку тощо.

Проблема лідерства не нова, вона має тисячолітню історію дослідження. Зважаючи на той факт, що дебют розвідок образу лідера припадає на першу половину 19 століття, на сьогодні існує стільки портретів лідера, скільки тих, хто намагався їх дослідити. Проте питання “сучасний лідер – це...” до сьогодні залишається відкритим.

Серед науковців, яким ми завдячуємо вивченням проблеми лідерства, вихованням лідерів, створенням умов для розвитку лідерських якостей, не можна не згадати І.Д. Беха, О.І. Василькову, А.Ю. Видай, Н.С. Жеребову, О.С. Залужного, Г.М. Коджаспірову, Г.М. Лактіонову, А.С. Макаренка, Б.Д. Паригіна, О.Г. Романовського, В.О. Сухомлинського, Л.І. Уманського, В.В. Ягоднікову та ін. Водночас у науковій та методичній літературі не достатньою мірою зображений портрет сучасного лідера.

Цілком зрозуміло, що теперішні школярі – майбутні керівники підприємств, лідери партійних організацій, прем'єр-міністри, президенти і т.п., одним словом – лідери майбутнього. У зв'язку з цим особливої гостроти набуває проблема дослідження бачення лідерства представники підростаючого

покоління у порівняльному контексті із поглядами педагогів та висновками науковців. Відповідно **метою** статті є узагальнення думок науковців, а також результатів опитування старшокласників і педагогів щодо характеристик лідера.

Цікавими і показовими є назви та характеристики, якими наділяють лідерів дослідники. Наведемо кілька прикладів. Зокрема, як влучно зауважують сучасні науковці, “*лідери-новатори* покликані ефективно вирішувати старі й нові проблеми методами, що відповідають сучасним вимогам”. На їхню думку, “справжнього лідера відрізняють не честолюбство, бажання й уміння виділитися із загального середовища, щоб показати свою вищість, а справжнє природне право сильної, вольової, професійно грамотної й водночас інтелектуальної особистості вести за собою людей” [7, с. 16].

Важливим є тлумачення даного поняття в статті С.А. Калашнікової “Лідер в освіті”, яка називає сучасного лідера “лідером цифрового віку”, “лідером епохи глобалізації” [2, с. 454]. Ми цілком погоджуємося з думкою автора, що для ефективного функціонування сучасний лідер має володіти певними особистісними, соціальними і пізнавальними навичками, а показником його сформованості як лідера є успішність організації, яку він очолює. Винятково важливим акцентом, на думку С.А. Калашнікової, є “... питання емоційного інтелекту лідера” (згідно із теорією емоційного інтелекту, однією з ключових характеристик лідера є його емоційний потенціал, здатний управляти своїми емоціями, відчувати та розуміти почуття оточуючих).

Пономарьов О.С. зазначає, що новими яскравими лідерами “мають бути неординарні особистості, здатні не тільки чітко розуміти природу і характер кризової ситуації та знаходити ефективну соціально прийнятну стратегію її подолання, а й уміти переконати людей у необхідності цієї стратегії, мобілізуючи їх волю й енергію, брати на себе відповідальність за її реалізацію”. Дослідник підкреслює, що актуальним є “розроблення своєрідної моделі лідера як певної сукупності особистісних рис і якостей, а також загальної культури, компетентності й управлінського професіоналізму” [6, с. 103].

Лідер має володіти певними рисами, зазначає В.В. Елькіна, (їх автор називає “достоїнствами”), що мають, вирішальне

значення для всієї системи утворення. Окрім цього, “лідер повинен володіти деякою мірою особистою харизмою, що виражається у професійному впливі”. При цьому, підкреслює дослідниця, “харизма не така рідка якість, як може виявитися. Харизматичними лідерами стають, а не тільки народжуються” [1, с. 222].

Аналогічну наукову позицію ми знаходимо у роботі М. Кипніса, який стверджувально заявляє: “Лідерами не народжуються – ними стають. І цьому можна навчитися. Природні “передумови” розуму, характеру, впливу оточення – лише стартовий майданчик для розгону. В іншому цей марафон вимагає надзвичайних моральних та фізичних сил для тренувань, котрі і призводять у кінцевому результаті до досягнення поставленої мети” [3, с. 7].

Заслуговує на особливу увагу думка Н.В. Мараховської, що “...конкурентноспроможну, мобільну особистість потрібно формувати ще зі шкільних років життя” [5, с. 128]. А отже, особливості портрету сучасного лідера потрібно шукати у характерологічних особливостях представників підростаючого покоління, їх баченнях цього феномену.

Спробу визначити портрети поколінь різних епох здійснила Г.М.Лактіонова. Цікавим фактом є те, що дослідниця номінує сучасних старшокласників “представниками покоління “Next” і вказує, на те що: “це, бажані, цінні, іноді любимі понад усе діти; для них характерна висока самооцінка”, а також зазначає, що “... вони вміють користуватися цифровими технологіями, їх світ заповнений інформацією; пошуки любові і дружби іноді також розгортаються саме в режимі on-line”. Науковець акцентує увагу на тому факті, що “на відміну від попередніх поколінь “представникам покоління “Next” притаманне зневажливе ставлення до суспільних норм і інститутів. Вони не беруть участь у виборах, їхній рівень громадської активності, як правило, досить низький” [4, с. 11-14].

Без сумніву, старший шкільний вік є вирішальним у розвитку лідерських якостей особистості, адже саме у цей період особливого значення набувають: формування ціннісних орієнтацій та ідеалів; моральна свідомість; пізнавальні та професійні інтереси; потреба у праці; здатність будувати життєві плани; суспільна активність; подолання залежності від дорослих

і утвердження самостійності особистості; розгортання міжособистісної взаємодії з однолітками та дорослими, що реалізується як у формальних, так і неформальних групах і виражається у емоційно забарвленій оцінці партнерів.

Згідно із метою даної публікації, ми намагалися співставити позиції науковців, погляди старшокласників й педагогів щодо характеристики лідерства. Для цього нами було проведено відповідне опитування, у якому взяли участь **697** учнів 8-х, 9, 10, 11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів №№ 111, 46, 52, 93 міста Кривий Ріг, Дніпропетровської області (серед них 347 хлопців (49,8 %) і 350 дівчат (50,2%)) та **92** педагоги зазначених закладів.

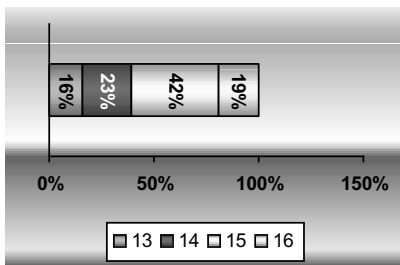


Рис. 1. Віковий розподіл учнів Рис. 2. Гендерний розподіл учнів

Насамперед, старшокласникам було запропоновано дати визначення поняттю “лідер”. За відповідями опитаних ми об’єднали респондентів у три групи. Так, до **першої групи** було зараховано старшокласників, котрі давали визначення лідера за певним набором якостей. До речі, зазначені учнями якості помітно відрізнялися. Наприклад, Володимир (16 років) вказує, що “лідер – людина, якій притаманні такі якості, як: сміливість, розважливність, мужність, витримка”; Альона (14 років) зазначає, що “лідер – людина, яка проявляє ініціативу, активна, а до її слів прислухаються”; Олександр (16 років) вказує, що “це людина, яка відрізняється розумом, винахідливістю й авторитетом”; Валерія (15 років) підкреслює, що “лідер – людина, сильна духом”.

Варто звернути увагу на той факт, що старшокласники **другої групи**, формулюючи визначення до поняття “сучасний лідер”, вказували на риси лідера з позиції його послідовників,

а саме: “Лідер – людина, на яку можна покластися у складну хвилину” – Іван (14 років); “Це – людина, яка завжди є першою” – Валерія (14 років); “Сучасний лідер той, хто піклується про інших, він не повинен бути жорстоким” – Олена (15 років); “лідер – людина, на яку потрібно всім рівнятися” – Аліна (14 років); “Лідер – людина, за якою добровільно йдуть інші люди, кому довіряють, заздять, його слухають, поважають, шанують” – Ігор (15 років); “Лідер – це людина, яка важлива для інших; може вправно переконати та зацікавити всіх” – Катерина (15 років); “це людина, до якої прагнуть інші, намагаються бути на неї схожими” – Олексій (14 років).

Старшокласники **третьої групи** розглядали лідера з позиції самого лідера і зазначили, що це “... той, хто вважає себе головним” – Владислав (14 років); “людина, яка є “вождем” у колективі” – Денис (16 років); “людина, яка тримає ситуацію і всіх членів групи під контролем” – Володимир (16 років); “той, хто може повести в бій, може віддавати накази – це лідер” – Артур (15 років). Цікавою є думка Анастасії (15 років), яка значає, що “лідер – людина, яка знає свою мету та йде до неї”.

Між тим, представники цієї групи, визначаючи поняття “лідер”, окреслювали сферу його діяльності. Так, на нашу думку, важливий акцент, поставила Анастасія (16 років), а саме: “Лідер – це не тільки той, хто вміє керувати, а й той, хто вміє відповідати за свої вчинки”. Доречним стало визначення Дениса (16 років): “Лідер повинен поважати свій колектив, а не тільки себе”; “людина, яка думає про інших, вміє керувати групою та приймає правильні рішення, має право називатися лідером”, – зауважує Віталій (14 років).

Паралельно на дане запитання давали відповіді педагоги. Наведемо приклад лише окремих висловлювань: “Сучасний лідер – це джерело знань, здатність до керівництва організацією, вміння вести за собою інших; це високий зразок людини” (педстаж 30 роки); “Це людина, яка вміє аргументовано довести власну думку, правильно організувати справу й визначити людей, які зможуть допомогти їй в організації” (педстаж 4 роки); “Людина, котрій притаманні навички організовувати інших на різні види діяльності, уміння брати на себе відповідальність” (педстаж 11 років); “Це творча особистість, яка здатна організувати колектив на певну

позитивну діяльність” (педстаж 11 років). Таким чином, педагоги насамперед акцентують увагу на організаторських вміннях лідера. Водночас не залишилися поза їх увагою і якості лідера: “Це особа, котра має багато різних якостей, а саме: енергійна, жвава, розумна, допитлива, вміє зацікавити людей, довести свою думку до відома інших” (педстаж 2 роки); “Сучасний лідер завжди дуже відповідальний та вимогливий до себе і до інших” (педстаж 55 роки).

Узагальнивши бачення педагогів і старшокласників щодо окреслення портрету сучасного лідера, можна визначити тенденцію: точки зору співпадають з приводу того, що це має бути позитивно орієнтована на досягнення мети особистість, яка послуговується не адміністративними важелями, а власним авторитетом та вміє лобювати власні інтереси з інтересами інших членів групи. При цьому вона орієнтована “будувати”, а не “руйнувати”.

У рамках даного опитування ми запропонували учасникам визначити, “з якого віку у людини проявляються лідерські якості?”. Певним відкриттям для нас стала полярність відповідей педагогів та учнів. Так, 25,1% старшокласників вказують, що найкраще проявляються лідерські якості у віці з 14 – 16 років, 24,2% вважають, що у віці – 12–14 років. Тобто, можна припустити, що на думку дітей, про лідерські якості потрібно судити за їх реальним соціально значущим проявом і саме у період середнього і старшого шкільного віку учні усвідомлюють зміст і значення лідерства.

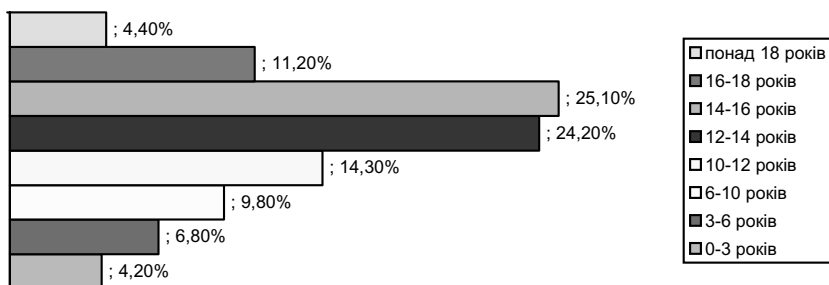


Рис. 3. Розподіл відповідей старшокласників на запитання “З якого віку у людини проявляються лідерські якості?”

Натомість педагоги на перше місце висувають вікову категорію від 3 до 6 років (41%), на друге місце – від 6 до 10 років (26%); пріоритетний, за визначенням старшокласників вік 12 – 14, 14 – 16 років педагоги розміщують на передостаннє місце (3,7%). Тобто, для освітян особливо важливими є періоди зародження лідерських якостей.

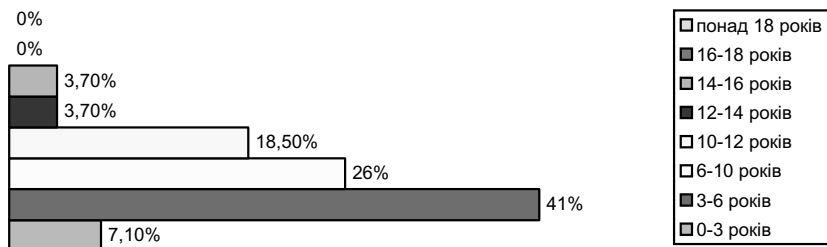


Рис. 4. Розподіл відповідей педагогів на запитання “З якого віку у людини проявляються лідерські якості?”

Слід підкреслити, що думки старшокласників (77,3%) та педагогів (83%) співпадають з приводу того, що сучасні лідери відрізняються від лідерів минулих років.

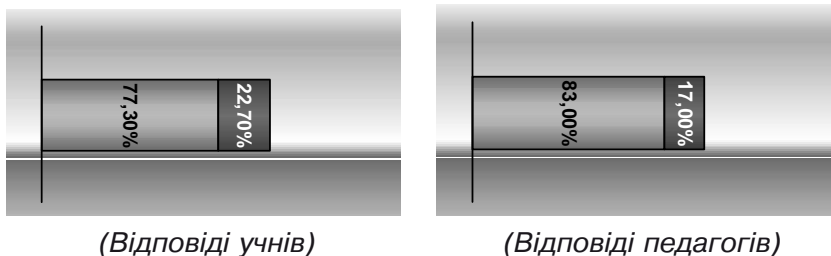


Рис. 5. Розподіл відповідей старшокласників і педагогів на запитання “Чи відрізняється сучасний лідер від лідера 70-х, 80-х, 90-х років”

Суттєво доповнюють представлені вище цифри думки з даного питання, представлені у коментарях. Наприклад: “Змінювався час – змінилися погляди, цінності, уподобання” – Іван (15 років), Валерія (15 років), Володимир (16 років), Сергій

(15 років); “Зараз лідер дуже грубий та вимогливий” – Шарабадін (16 років); “У наш час лідер дуже наполегливий і нестриманий, йому треба повна покора” – Ганна (16 років); “У сучасного лідера на багато більше можливостей ним стати, ніж у 80–90-ті роки” – Олександра (14 років); “Сучасний лідер більш впевнений, авторитетний” – Анастасія (16 років), Наталія (16 років). Важко не погодитися з думкою Руслана (14 років), який зазначає, що “раніше люди намагалися думати один про одного, а зараз – кожен сам за себе”.

Вважаємо за доцільне звернути увагу на той факт, що більшість педагогів у своїх коментарях вказують: по-перше, на зміну критеріїв та вимог до сучасного лідера (знання комп'ютера, інформаційних технологій); по-друге, що у 80–90-х роках була єдина ідеологія, яка нав'язувалась лідерам, яку вони у свою чергу мали нав'язувати іншим; по-третє, у сучасних лідерів інші життєві пріоритети; вони більш розкуті, самостійні, жорстокі.

Слід підкреслити, що серед опитаних 27,2% старшокласників та 17% педагогів зазначили, що сучасний лідер не відрізняється від лідерів минулих років, мотивуючи цей факт зокрема тим, що лідерські якості не залежать від історичного періоду: “Лідер ніколи не може змінитися, бо його якості незмінні”.

Таким чином, враховуючи різні наукові точки зору, а також думку старшокласників та педагогів, у своєму дослідженні ми визначаємо що **сучасний лідер** – суб'єкт організації міжособистісних стосунків у групі, який володіє певними якостями, ціннісними для його послідовників, і діяльність якого спрямована на досягнення балансу між власними інтересами, поставленими цілями й інтересами членів групи, створення й підтримку емоційно-позитивного мікроклімату в колективі.

Зважаючи на викладене вище, винятково важливими акцентами у питанні дослідження портрета сучасного лідера, на нашу думку, є наступні висновки.

Відзначимо, по-перше, для ефективного функціонування сучасних лідерів необхідно розпочати їх спеціальне навчання зі шкільного віку, запроваджуючи спеціалізовані програми щодо формування лідерських якостей у позаурочній діяльності.

По-друге, навчання щодо формування лідерських якостей потрібно проводити як серед старшокласників, так і серед

педагогів, котрі з ними працюють, бо, у більшості випадків саме освітяни і формують у старших школярів бачення портрета сучасного лідера. Головне, щоб це зображення було реалістичним та невикривленим.

По-третє, на нашу думку, методи і прийоми формування лідерських якостей у старшокласників повинні добиратися з урахуванням вікових, індивідуальних, психо-фізіологічних, гендерних, ментальних особливостей особистості та відповідати вимогам часу.

За умов сьогодення контури портрета сучасного лідера проступають все яскравіше. Проте, зрозуміло одне, хто б він не був, “представник покоління “Next” [4], “лідер-новатор” [7], “лідер цифрового віку” [2], “лідер епохи “глобалізації” [2], основною перевагою його є не лише інтуїтивна діяльність, а володіння ним ґрунтовною системою знань, умінь і навичок, адже лише маючи такі надбання, він зможе реагувати на мінливу ситуацію та приймати виважені рішення. Не підлягає сумніву, що сучасні лідери – люди з високими морально-етичними якостями і чіткими життєвими цінностями – і лише такі громадяни заслуговують носити почесне звання “лідер майбутнього”.

Дослідження проблеми лідерства є невичерпним. У подальших розвідках важливо проаналізувати праці науковців і практиків й визначити набір якостей, притаманних сучасному лідеру-старшокласнику; торкнутися особливостей процесу формування лідерських якостей сучасних старшокласників. При цьому наукові висновки завжди мають узгоджуватися з життєвими орієнтирами юних лідерів сьогодення, задля успішної діяльності яких у майбутньому й здійснюються наукові дослідження сьогодні.

Література:

1. Єлькіна В.В. Проблема лідерства в освітніх установах / В.В. Єлькіна / зб. наук. пр. Педагогічні науки. – Херсон : Видавництво ХДПУ, 2002. – Випуск 32.– Частина 1. – 252 с.
2. Енциклопедія освіти Акад. пед. наук України : [гол. ред. В.Г.Кремінь]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с
3. Кипнис М. Тренируем умение вести за собой, быть лидером, “мотором” и вдохновителем, 68 лучших игр и упражнений для развития управленческих способностей / Михаил Кипнис. – М.: АСТ МОСКВА, СПб.: Прайм–ЕВРОЗНАК, 2009. – 254 с.

4. Лактіонова Г.М. Учнівська молодь постмодерного часу (за результатами зарубіжних досліджень) / Г.М. Лактіонова / Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія: зб. наук. пр. / Редкол.: Бех І.Д., Огнев'юк В.О., Кононко О.Л. – К.: КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2009. – № 11 (спецвип., ч. 1). – 212 с.
5. Мараховська Н.В., Вивчення способів виявлення лідерських якостей учня у педагогічній спадщині С.Русової майбутніми педагогами / Н.В. Мараховська / Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: [зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (відп. ред.) та ін]. – Київ–Запоріжжя. – 2004. – Вип. 32. – 480 с.
6. Пономарьов О.С. Соціально-психологічна спрямованість особистості лідера як передумова його самоактуалізації / О.С. Пономарьов // Теорія та практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2001. – № 1(2). – С. 103-109.
7. Прохоренко Т.Г. Лідерство як форма самоствердження особистості в малій групі / Т.Г.Прохоренко, О.П.Зборовська, Г.А.Носирева // Вісник міжнародного слов'янського університету. – 2008. – Т. XI. – № 1. – С. 12-19. – (Серія “Соціологічні науки”).

In this article generalized opinions of researches workers, and also represented results of questioning of senior pupils and teachers in relation to determination of description of leader.

Key words: leader, modern leader, description of leader, senior pupils.

В данной статье обобщены взгляды исследователей, а также представлены результаты опроса старшеклассников и педагогов относительно характеристики лидера.

Ключевые слова: лидер, современный лидер, характеристика лидера, старшеклассники.

УДК 37.013.42: 378

З.П. Бондаренко, м. Дніпропетровськ

СОЦІАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТІВ У ВОЛОНТЕРСЬКІЙ РОБОТІ

У статті розглядаються питання соціалізації студентів засобами волонтерської діяльності в умовах вищого навчального закладу. Розглянуті особливості позанавчальної роботи студентів в умовах ВНЗ.

Ключові слова: соціалізація, соціальне становлення, студенти, волонтерські групи, волонтерська робота, Центр соціальних ініціатив та волонтерства, вищий навчальний заклад.

Розвиток держави – багатогранний процес, який вимагає вирішення соціальних проблем, зокрема у середовищі студентської молоді. Саме вона є значним прошарком українського суспільства, який визначає його соціально-економічний, духовний та педагогічний потенціал.

Студентство розглядається як ресурс національної еліти, маючи реальні шанси на досягнення найвищого соціального статусу у майбутньому. Зрозуміло, що студенти найбільш чутливі до усіх соціальних перетворень, які відбуваються в сучасному суспільстві, завжди були й залишаються носієм, провідником нових поглядів, світогляду, стилю життя й поведінки, рушійною силою соціальних змін у суспільстві. Зважаючи на це, можна стверджувати, що одним із нагальних завдань молодіжної політики є вдосконалення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, сприяння професійній і соціальній зрілості студентської молоді, включаючи можливості організаційно-виховної роботи з цією категорією.

Прагнення особистості здійснити себе через професійну діяльність є однією з основних людських цінностей. Тому зміцнення й підтримка цього прагнення мусить виступити основним завданням професійної освіти. Залучення студентів до проектування своєї освіти, свого майбутнього фаху, на думку вітчизняного вченого І.Д. Бега, може, з одного боку, зміцнювати професійну мотивацію, а з іншого – слугувати зразком для побудови життєвої і професійної стратегій. У цьому зв'язку надзвичайно важливо, щоб із ранніх етапів професійного становлення студенти почали осмислення свого ціннісного

простору, побачили його зв'язок із цілями й завданнями обраної професії, а також були залученими у спеціально організовану роботу з розвитку своїх смислових орієнтирів.

Виявлення специфіки соціалізації студентів у волонтерській роботі є однією із актуальних проблем соціально-педагогічної науки. Відомо, що соціалізація особистості – багатогранний і водночас складний процес, який включає соціально-педагогічні (виховання і самовиховання; об'єктивні умови життєдіяльності, соціальні інститути) впливи, які відбиваються у поглядах і поведінці студентів, взаємопов'язані та виступають у сукупності, забезпечуючи як безпосередній, так і опосередкований вплив на особистість студента. При цьому вищий навчальний заклад як соціальний інститут виступає важливим фактором мікросередовища, індивідуалізує процес соціалізації й відіграє у ньому пріоритетну роль.

Соціалізація студентів – процес, що сприяє професійному й особистісному становленню майбутніх педагогів, розглядається як один із головних напрямів діяльності вищої школи. Соціалізація як педагогічна мета передбачає освіту, виховання, розвиток особистості, на думку багатьох дослідників теорії і практики процесу соціального виховання студентської молоді (О.В. Безпалько, І.Д. Бех, І.Д. Зверева, А.И. Капська, Н.М. Лавриченко, Г.М. Лактіонова, Л.І. Міщик, І.І. Мигович, В.В. Радул, С.В. Савченко, В.М. Тименко, С.Я. Марченко, В.П. Шевченко).

У сучасній науці проблема соціалізації особистості студента розглядається у кількох напрямках: а) формування особистості студента, який здатний успішно виконувати функції громадянина держави; б) формування особистості студента, який повинен оволодіти нормами моралі свого народу, його національними традиціями і вчитися використовувати їх у своїй практичній діяльності; в) формування особистості студента, відкритого новому досвіду, толерантного до ситуації неоднозначності, здатного вирішувати складні життєві колізії; г) формування соціально активної особистості студента, який готується до виконання у суспільстві активної життєвої позиції [2; 5; 6; 7].

У сучасних наукових дослідженнях спостерігається спроба пояснити закономірності взаємозв'язку цих напрямів, що викликало необхідність дослідити рівень їх ефективності.

Розв'язання цієї проблеми простежується в таких аспектах: філософському (А.Г. Асмолов, Я.С. Гілінський, В.В. Москаленко, В.І. Шепель та ін.); соціологічному (І.С. Кон, А.Г. Харчев та ін.); психологічному (Б.Г. Ананьєв, І.Д. Бех, В.М. Киричок, А.В. Мудрик та ін.); педагогічному (В.Г. Бочарова, І.Д. Зверєва, А.Й. Капська, Л.І. Міщик, І.І. Мигович, С.В. Савченко, В.М. Тименко, С.Я. Харченко) та ін.

Результати спеціальних педагогічних досліджень різних аспектів впливу соціального середовища (сім'ї, навчального закладу, громад, молодіжних рухів, засобів масової інформації тощо) на формування особистості студента відображено у працях Т.Ф. Алексєєнко, О.В. Безпалько, Б.З. Вульfoва, Л.Г. Коваль, Т.Л. Лях, А.В. Мудрика, С.Я. Шашенко та ін.

Російський дослідник А.В. Мудрик, крім стихійної соціалізації і виховання (відносно соціально контролююча соціалізація), обґрунтовує ще відносно спрямовану соціалізацію, яка характеризує законодавчі, економічні, організаційні заходи держави для вирішення завдань, що об'єктивно впливають на зміни можливостей і характеру розвитку особи, на життєвий шлях різних вікових соціальних груп; і самозміну людини (більш або менш свідоме) відносно індивідуальних ресурсів особистості та згідно або всупереч з обставинам життя [5, с. 88].

Зважимо, що однією із важливих форм участі студентів у громадському житті суспільства як провідного напряму соціалізації особистості, та одним із засобів набуття умінь й навичок професійної діяльності, може бути волонтерська робота студентів під час навчання у вищому навчальному закладі.

Розв'язання питання підготовки студентів до майбутньої професії засобами волонтерської роботи можливе за умови переосмислення теоретичних засад організації волонтерської роботи у навчальному закладі, а також визначення мети, змісту навчання волонтерів у контексті особистісно орієнтованої парадигми освіти. Хоча сьогодні переважна кількість студентів і займається волонтерською роботою, однак ще не сформовано її оптимальної моделі, яка б включала ефективні механізми соціально-педагогічного менеджменту діяльності волонтерів.

Метою нашої статті є теоретичне дослідження волонтерської роботи як основи успішної соціалізації студентів в умовах вищого навчального закладу, та визначення її ролі у

професійному становленні майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери.

Наші думки щодо волонтерської роботи як основи соціалізації студентів знаходять своє підтвердження у наукових доробках Т.Ф. Алексєєнко, О.В. Безпалько, І.Д. Бега, І.Д. Зверєвої, Г.М. Лактіонової, А.Й. Капської, С.В. Савченка, С.Я. Шашенко [2; 3; 5; 7] та ін. дослідників, які розглянули питання створення соціально-виховного середовища для реалізації знань, умінь та професійно-особистісних якостей студентів, їх професійного спрямування, засвоєння майбутніми фахівцями соціальної дійсності, нових соціальних ролей, цінностей, норм і суспільних поведінкових стереотипів.

Заслугує на увагу думка С.В. Савченка щодо соціалізації студентської молоді в умовах регіонального освітнього простору, яка є специфічним соціально-педагогічним феноменом, невід'ємною частиною цілісного навчально-виховного процесу в усіх типах навчальних закладів і на усіх рівнях системи освіти України [6, с. 36–38]. Автор підкреслює головну ідею про усвідомлення того, що соціалізація, яка здійснюється завдяки освіті та вихованню, потрібна не лише для того, щоб ретельно підготуватися до дорослого життя чи отримати професію, а набагато більше: “Лише ефективна, соціально сприйнятна соціалізація зможе забезпечити процес “олюднення” людини, дати їй можливість повноцінно існувати в сучасному світі” [6, с. 38].

Проаналізувавши праці науковців різних сфер (соціологів, психологів і педагогів), ми виявили, що в них в основному простежуються два аспекти соціалізації: як процесу і як результату. Вивчення соціалізації у першому аспекті дозволило виявити притаманні для даного процесу прояви – засвоєння норм, цінностей і формування соціальних якостей з погляду процесуальних особливостей. При цьому істотним у даному процесі є розкриття механізмів соціалізації, станів цього процесу, ролі соціальних інститутів, які створюють необхідні умови для соціального становлення особистості [1; 2; 5].

Другий аспект відображає змістовий розгляд характеристик, що забезпечують нормативне формування індивіда, коли ті ж проблеми характеризуються через призму формування соціальної особистості та її відповідності вимогам суспільства, у якому вона існує [6; 8].

Отже, перший аспект процесу соціалізації відображає те, як середовище впливає на людину, другий – як людина впливає на середовище завдяки власній діяльності.

На основі теоретичних та практичних досліджень, ми розглядаємо феномен волонтерства як особливу форму громадянської участі в суспільно корисних справах, спосіб колективної взаємодії й ефективний механізм вирішення актуальних соціально-педагогічних проблем; добровільний вибір, який відображає особисті погляди і позиції; активну долю громадянина в житті суспільства, що виражається, як правило, у спільній діяльності, сприяє покращенню якості життя, особистому процвітанню й поглибленню солідарності, реалізації основних потреб на шляху створення гармонійного суспільства, більш збалансованому економічному і соціальному розвитку, створенню нових робочих місць і нових професій. Виконавцями волонтерської роботи, волонтерами, називають громадян, що здійснюють благодійну діяльність у формі безоплатної праці в інтересах благоотримувача, у тому числі в інтересах благодійної організації; людину, яка добровільно надає безоплатну соціальну допомогу та послуги інвалідам, хворим, особам і соціальним групам, що опинилися в складній життєвій ситуації [1, с. 21]; свідому, добровільну діяльність на благо інших.

Діяльнісний підхід, який лежить в основі волонтерської роботи, глибоко опрацьовано у працях О.В. Безпалько, І.Д. Зверевої, Т.Л. Лях, де сформульовано принцип єдності свідомості і діяльності [1; 5; 7], сутність якого полягає в тому, що відображення людською свідомістю об'єктивної дійсності завжди пов'язане з активною діяльністю людини, походить із неї, здійснюється у ній. Активність, будучи невід'ємною властивістю особистості, виражає ставлення людини до мети діяльності, що виявляється у відстоюванні власних поглядів, діях, завершальною стадією яких є уміння; виступає “передумовою і результатом розвитку особистості” [3, с. 12].

За цього підходу механізмом формування внутрішнього світу особистості є інтеріоризація та екстеріоризація досвіду. Людина інтеріоризує знання та спостереження щодо ефективності форм різновидів волонтерської роботи й екстеріоризує їх у вигляді відповідних добродійних дій і вчинків, що потребує певних вольових зусиль, умінь та навичок.

Волонтерська робота як складова частина процесу соціалізації дає можливість майбутньому педагогові, вихователю, соціальному педагогові, включитися до всієї сукупності соціальних ролей, норм і поведінкових стереотипів суспільства; ознайомлює із загальною культурою й специфічними субкультурами певного соціуму. Вона сприяє розвитку різних специфічних соціальних ролей шляхом примірювання їх на себе, порівнювання, відповідного вибору, як-от: аніматора (організатора, координатора, контролера діяльності з розробки, створення та реалізації різноманітних соціально-педагогічних проектів [1; 7]; соціального організатора, менеджера, завдання якого – бачити реальну мету, планувати етапи її досягнення, проводити моніторинг процесу змін та оцінку результатів; залучати громадян до розвитку, навчання засобами сучасних технологій, вирішення нагальних проблем; ініціювати участь дітей та дорослих у добродійних справах; упроваджувати різноманітні масові форми соціально-педагогічної роботи, як, наприклад, благодійні акції, фестивалі тощо; представляти інтереси громади в органах влади; вести переговори, встановлювати ділові стосунки [3; 6]; педагога, вихователя (ця роль вимагає сформованості таких якостей, як: емпатія (співпереживання), повага (прийняття тих, хто навчається), щирість (відкритий прояв своїх почуттів), конкретність комунікації (уникнення нечітких висловлювань, точний опис почуттів і переживань) [5; 8]; консультанта, завдання якого – встановлювати довірливі стосунки із клієнтом, а також інтерпретувати дані соціального та персонального характеру, домовлятися з ним щодо мети послуг, які надаються, досягати змін у когнітивній, емоційній та поведінковій сферах клієнта [1]; наставника, посередника, експерта тощо [7].

Отже, завдяки виконанню волонтерської роботи, у якій реалізуються перелічені соціальні ролі та відповідні їм функції, майбутній фахівець соціально-педагогічної діяльності стає дієздатним учасником міжособистісних взаємовідносин та професіоналом своєї справи.

На нашу думку, волонтерська робота – це різноманітні види соціально-педагогічної діяльності: надання соціально-педагогічної допомоги, підтримки, послуг; реалізація планів, проектів та програм; створення, розвиток і координація

соціальної мережі (волонтерських організацій, громадських формувань соціально значущої спрямованості, груп самопомоги тощо); організація виховних та благодійних заходів й акцій за різним спрямуванням, тематичними напрямками та ін.). Така діяльність забезпечує різнобічність впливу на особистість, одночасний вплив на свідомість, почуття і поведінку, основу яких складають переконання. Підкреслимо, що переконання дають можливість особистості робити той чи інший учинок свідомо, тобто з розумінням його доцільності. Обумовлюючи поведінку особистості, переконання, зазвичай, набувають форми мотивів, якими вона керується у своїй діяльності. Доведено, що справжню людську моральність неможливо розвинути за допомогою наслідування, а тим більше примусу. І.Д. Бех зазначає: “Навіяне добро – не добро в справжньому сенсі цього слова. Будь-яка поведінка особистості лише тоді моральна, коли вона є результатом свідомої волі й переконання” [2, с. 23].

Розглянуті вище положення і стали підґрунтям для визначення волонтерської роботи як основи соціалізації особистості, соціальної взаємодії, соціального обміну, соціальних норм, саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення особистості; розробки змісту підготовки до професійної діяльності; моделі організації волонтерської роботи майбутніх педагогів, вихователів, соціальних педагогів в умовах ВНЗ.

Підкреслимо, що волонтерська робота спонукає людину до активної взаємодії із соціальним середовищем, до становлення тривалих взаємин із представниками різних соціальних груп суспільства, що сприяє засвоєнню соціального досвіду. Цей досвід можна набути в окремих громадських організаціях, зокрема у студентських волонтерських об'єднаннях. Позитивний досвід участі у подібних організаціях можна знайти в спеціальній літературі, ознайомитися на практиці [1; 3; 4; 6; 8].

Прикладом успішно організованої волонтерської роботи може бути діяльність університетського структурного підрозділу в межах соціально-педагогічної роботи – Центру соціальних ініціатив і волонтерства Дніпропетровського національного університету ім. Олеся Гончара, який забезпечує співпрацю

між навчальним закладом, цим підрозділом, органами студентського самоврядування, міським центром соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, управлінням у справах дітей міської ради, центру реабілітації для неповнолітніх, притулку для неповнолітніх, дитячих будинків, кафедри педагогіки, що здійснює психолого-педагогічний супровід діяльності цього формування та участі студентів у добровільній діяльності.

Пріоритетні напрями діяльності Центру соціальних ініціатив і волонтерства університету визначаються шляхом опитування як викладачів, так і студентів різних курсів, й специфікою навчального закладу, пов'язаного із колективною організацією шефства над державними установами, у яких знаходяться діти-сироти та діти, які залишилися без батьківської опіки, діти з особливими потребами, на основі укладеного договору. Це суттєво впливає на розвиток соціальних ініціатив, які знайшли своє відображення у соціальних проектах й програмах, створених волонтерами. Цьому сприяє й робота з підготовки студентів до волонтерської роботи у межах діяльності школи волонтерів та тренерської студії, які працюють у позанавчальний час.

Важливим напрямом діяльності волонтерських груп, які входять до волонтерського об'єднання університету, є соціальна профілактика. Характерними для неї є такі форми роботи: проведення лекційних і тренінгових занять для підлітків і дітей із дитячих будинків міста, учнівської та студентської молоді для запобігання конфліктів, попередження кризових ситуацій, навчання правильної міжособистісної взаємодії.

Окрема діяльність спрямовується на розширення можливостей самореалізації студентів, випробування творчих сил, набуття авторитету у студентському середовищі. Такі можливості надають діючі програми: "Творчість", "Лідерство", "Здоров'я як життєва цінність", студентський театр "Маски", літні табори, благодійні акції "Від серця до серця" тощо. Завдяки таким цікавим формам роботи можна залучати студентів до волонтерської діяльності, пропагувати організацію їх змістовного дозвілля.

Розширення мережі студентських волонтерських груп із профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі може суттєво посилити соціальну допомогу тим учням і студентам, які проживають у гуртожитках, мають проблеми у стосунках із

батьками, та шукають собі впливового ватажка на вулиці чи в компанії ровесників із негативним впливом.

Отже, доцільність створення у вищих навчальних закладах волонтерських об'єднань у вигляді відповідних структур – таких, як Центр соціальних ініціатив і волонтерства ДНУ ім. Олеса Гончара, є безперечною. Можна переконливо стверджувати, що за відповідних організаційно-педагогічних умов волонтерська робота сприяє успішній соціалізації студентів, майбутніх педагогів, соціальних педагогів, вихователів.

Таким чином, розробляючи основні напрями діяльності волонтерських об'єднань, перш за все, треба враховувати специфіку соціальних проблем і потреб студентів конкретного навчального закладу, бо в різних закладах характер проблем може суттєво відрізнятись. Однак існує багато спільних для вищих навчальних закладів соціально-педагогічних аспектів, які доцільно врахувати у роботі таких об'єднань. Саме цьому може бути присвячене нове дослідження. Заслуговує на подальше теоретичне дослідження і проблема створення та практичної діяльності студентських волонтерських груп в умовах вищого навчального закладу.

Література:

1. Безпалько, О. В. Соціальна робота в громаді [Текст]: навч. посіб. / О.В. Безпалько. – К.: Центр навч. л-ри, 2005. – 176 с.
2. Бех, І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади [Текст]: навч.-метод. посіб. / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
3. Зверева, І. Д. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 / Ірина Дмитрівна Зверева. – К., 1999. – 451 с.
4. Лях, Т. Л. Волонтерські групи як ресурс соціально-педагогічної діяльності державних і громадських організацій / Т.Л. Лях // Соціальна педагогіка: теорія і технології [Текст]: підручн. / за ред. І. Д. Зверєвої. – К.: Центр навч. л-ри, 2006. – С. 130–140.
5. Мудрик, А. В. Социальная педагогика [Текст]: учеб. / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2002. – 194 с.
6. Савченко, С. В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства [Текст] / С.В. Савченко. – Луганск: Альма Матер, 2003. – 406 с.

7. Соціальна робота в Україні [Текст]: навч. посіб. / І.Д. Зверева [та ін.]; за заг. ред.: І.Д. Зверевої, Г.М. Лактіонової. – К.: Наук. світ, 2003. – 233 с.
8. Харченко, С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика [Текст]: монографія / С.Я. Харченко. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 320 с.

Socialization of the students in the voluntary work. Dnipropetrovs'k national university named after O.Gonchar. In the tasks of the socialization of the students in the conditions of a classic university are discussed in the article. The special attention is paid on the forms of the after classes work.

Key words: socialization, social statement, students, the volunteers' groups, voluntary work, The Centre of Social Initiatives and Volunteering, student community, higher educational establishment.

В статье рассматриваются вопросы социализации студентов средствами волонтерской деятельности в условиях высшего учебного заведения. Рассмотрены особенности внеучебной работы студентов вуза.

Ключевые слова: социализация, социальное становление, студенты, волонтерские группы, волонтерская работа, Центр социальных инициатив и волонтерства, высшее учебное заведение.

УДК 37.013.42

Н.І. Міщенко, м. Ізмаїл

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті відображено методологічні засади проблеми професійної соціалізації студентської молоді під час навчання у вищій педагогічній школі. Здійснено системний аналіз проблеми як підґрунтя для уточнення соціально-педагогічних аспектів соціалізації студентства в період їх професійного становлення у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: соціалізація, професійна соціалізація, стадії професійної соціалізації, професійно-спрямоване середовище.

Європейські інтеграційні процеси, які мають місце в Україні, призвели до змінення соціально-економічних орієнтирів у суспільстві, демократизації в усіх галузях життя, а також реформування вітчизняної освітньої системи згідно з міжнародними стандартами. У цьому контексті особливо важливим постає питання підготовки професіоналів, здатних приступити до виконання своїх обов'язків відразу після закінчення навчання, що актуалізує проблему їх професійної соціалізації на етапі підготовки у вищій школі. Це стає можливим лише при створенні відповідних соціально-педагогічних умов та використанні всіх механізмів активізації професійної соціалізації студентської молоді під час їх навчання в освітньому закладі.

Так, в умовах сьогодення для фахівців соціально-педагогічної сфери особливо значущим стає не тільки опанування достатнім обсягом професійних знань, а й розвиток уміння швидко реагувати на соціально-педагогічну ситуацію та приймати компетентне рішення, орієнтуватись на пріоритетні потреби суспільства, займатись самоосвітою, бути професійно мобільним.

Зауважимо, що проблеми соціалізації особистості в системі вищої школи розглядалися багатьма вченими, які представляють соціально-педагогічний, соціологічний, психологічний та інші наукові напрями. Так, дослідженню особливостей процесу підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери присвячено роботи М. Галагузової, І. Зверевої, Л. Коваль, Г. Медведєвої, Л. Міщик, І. Мигович, В. Петрович, В. Поліщук, С. Харченко та ін., проблеми соціалізації студентства розглядають І. Кон,

М. Лукашевич, А. Капська, М. Касьяненко, А. Мудрік, С. Пащенко та ін. Але питання професійної соціалізації майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери й досі залишається недостатньо висвітленим.

З огляду на вищезазначене, метою статті стало здійснення системного аналізу методологічних аспектів професійної соціалізації майбутніх соціальних педагогів в період їх підготовки у вищій педагогічній школі.

Соціалізація студентської молоді – процес багатогранний, який уміщує в собі як педагогічні аспекти (пов'язані, насамперед, з вихованням і самовихованням), так і соціальні (соціальні інститути, мікросередовище, умови життєдіяльності та інші). Доведено, що “соціальна функція студентської молоді полягає в тому, щоб підготувати себе до виконання особливих професійних і культурно-етичних завдань, переважно інтелектуального й управлінського характеру. Ця функція визначається необхідністю відтворення соціальної структури суспільства й диференційованої підготовки спеціалістів відповідно до суспільних потреб” [6, с. 84]. Проте, поняття “соціалізація” має більш як столітню історію існування і є дуже поширеним.

Відзначимо, що приблизно до середини 40-х років ХХ ст. терміном соціалізація позначали зовсім різні поняття: від фіксації процесів у соціально-економічній галузі до вивчення особистості в широкому психолого-педагогічному аспекті. У кінці 60-х років проблема соціалізації стала виступати як міждисциплінарна і увага до неї посилилася з боку спеціалістів різних наук – філософів, соціологів, педагогів і психологів. Результатом цього стало формування наукового підґрунтя, що дозволило більш точно визначити межі даного наукового напрямку, а основним аспектом виділено проблему формування соціальних якостей особистості.

На сучасному етапі дослідники в основному єдині в розумінні соціалізації як “сукупності взаємозалежних процесів засвоєння й відтворення індивідом необхідного й достатнього для повноцінного включення в суспільне життя соціокультурного досвіду, розвитку відповідних властивостей і якостей людини, її становлення як конкретно-історичного типу особистості й суб'єкта соціокультурних практик певного суспільства” [5].

Що стосується змісту, який вкладають у поняття “соціалізація”, наприклад, соціологи, то ними воно трактується як процес інтеграції особистості в суспільство, у різні типи

соціальних спільнот (групу, інститут, організацію) шляхом засвоєння їх елементів культури, соціальних норм і цінностей, на основі яких формуються її соціально значущі риси [7].

Аналіз існуючих у західній науці підходів до розуміння соціалізації дозволяє з'ясувати два підходи до розуміння ролі людини у процесі соціалізації: перший підхід (Е. Дюркгейм, Т. Парсонс, Б. Скіннер та ін.) утворює пасивну позицію особистості у процесі соціалізації, яка здебільшого розглядається як процес адаптації людини до суспільства, пристосування до культурних, психологічних і соціальних факторів навколишнього середовища.

Другий підхід (Ч. Кулі, У. Томас, Дж. Мід та ін.) ґрунтується на тому, що людина активно бере участь у соціалізації, не лише пристосовуючись до суспільства, а й активно впливаючи на оточуюче середовище, життєві обставини, на саму себе. Цей процес пов'язаний не стільки з пристосуванням до середовища, скільки з саморозвитком, самореалізацією, самоактуалізацією особистості.

Виходячи з цього аспекту, для нас представляє інтерес і думка В.С.Воловича, який, досліджуючи процес соціалізації, зазначає, що поняття “соціалізація” охоплює проблему взаємодії особистості і суспільства у плані соціального формування і саморозвитку особистості. Сюди входить “і цілеспрямована педагогічна діяльність”, і вплив соціальних інститутів, і стихійні соціальні впливи – як з боку мікросередовища, так і з боку широкої системи соціальних зв'язків, і також соціальна активність самої особистості, в тому числі і самовиховання [3, с. 87].

У рамках нашого дослідження ми спираємось на визначення поняття соціалізації (від лат. “socialis” – громадський, суспільний) як двостороннього процесу, який включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, а з другого, – активне йдтворення системи соціальних зв'язків індивідом за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальний простір [1, с. 240].

Російські соціологи розуміють соціалізацію як складний багатоаспектний процес і розглядають її за наступними класифікаційними ознаками: за типом суспільних відносин – природна, примітивна, класова, стратифікаційна, регламентована, конформістська, патерналістська, гуманістична, моносоціокультурна, полісоціокультурна; за

характером впливу агентів соціалізації науковці П. Бергер, Т. Лукман, А. Ковальова розрізняють первинну та вторинну [2]; за критерієм щодо результативності пропонують успішну, нормативну, кризисну, з відхиленням, примусову, реабілітаційну, передчасну, прискорену, з запізненням; за змістом соціалізаційного процесу виділяють пізнавальну, правову, політичну, трудову, економічну, професійну [4].

Зокрема, у сучасних трактуваннях соціалізації виділяють ряд відносно самостійних стадій, причому в науці немає їх однозначного тлумачення. При визначенні стадій професійної соціалізації ми виходили з того, що найбільше ефективно вона реалізується в трудовій діяльності особистості, а тому й стадії професійної соціалізації можливо виділити залежно від включення в трудову діяльність: дотрудова – до початку трудової діяльності, включаючи навчання в школі; частково трудова – стадія професійного навчання; трудова стадія охоплює період зрілості людини; післятрудова, що настає в літньому віці у зв'язку з припиненням трудової діяльності.

Отже, з точки зору принципу діяльності професійна соціалізація майбутніх соціальних педагогів на етапі навчання у вищій школі представляється як процес взаємодії особистості студента і оточуючого професійно-спрямованого середовища, наслідком якого є певний рівень його соціалізованості. Так професійна соціалізованість розуміється нами як відповідність особистості майбутнього фахівця соціально-педагогічним вимогам, які пред'являються до даного етапу його професійної соціалізації, а також наявність особистісних і соціально-психологічних передумов, які забезпечують активне включення в професійну діяльність, професійну взаємодію або процес професійної адаптації.

Спираючись на теоретичний доробок вітчизняних педагогів радянського періоду з проблеми соціалізації дітей та молоді, доцільно відзначити наступні провідні концепції до порозуміння процесу професійної соціалізації, а саме:

- концепції, що відстоювали гуманістичні традиції світової та вітчизняної класичної педагогіки, заперечували класовий підхід у соціалізації та вихованні (К. Вентцель, С. Гессен, В. Зеньковський, П. Каптерев);
- концепції, що спрямовували соціалізацію на ідеал “всебічно розвинутої гармонійної особистості” (Н. Крупська,

- А. Луначарський, П. Блонський, С. Шацький, А. Макаренко, В. Шульгін, М. Крупеніна);
- технократичні концепції соціалізації (О. Гастев, Г. Гринько, О. Шмідт), що пов'язували систему “соціального виховання” з професійною освітою;
 - педологічні концепції соціалізації, що відстоювали ідею залежності соціалізації від середовищних та соціальних впливів (Л. Виготський), досліджували проблеми соціалізації в межах культурно-історичної теорії.

Відомі педагоги того часу (С. Шацький, П. Блонський, А. Макаренко, І. Козлов, В. Сороки-Росинський, А. Калашников та ін.), досліджуючи природу соціалізації, відзначали педагогічний потенціал навколишнього середовища, використовували поняття “педагогіка середовища” (С. Шацький), “суспільне середовище дитини” (П. Блонський), “відносини з навколишнім середовищем” (А. Макаренко), “педагогічне середовищезнавство” (А. Калашников).

В. Сухомлинський один із перших звернув увагу на взаємообумовленість процесів соціалізації та формування колективу. “На жаль, писав він, педагогічний аспект соціалізації досі не тільки не вивчається з належною глибиною й докладністю, але й не розглядається. А між тим саме процес соціалізації є однією з найважливіших передумов формування виховної сили колективу” [8, с. 474].

Вивчаючи теоретичний доробок дослідження проблеми професійної соціалізації, зауважимо, що різні дослідники виділяють ті чи інші сторони цього процесу в залежності від аспекту і мети, яка ставиться в дослідженні. Їх наявність також пов'язана з різними підходами до розуміння факторів, механізмів, функціональних компонентів цього процесу, ролі внутрішньо-особистісних чинників – можливостей, потреб, інтересів особистості, а також потужності впливу оточуючого середовища тощо.

Так, педагогічний аспект професійної соціалізації полягає у цілеспрямованій підготовці майбутнього фахівця до виконання професійних функцій, до активної участі у соціальному розвитку суспільства. Педагоги розглядають соціалізацію студентської молоді у вищій школі як процес формування професійних якостей особистості: підготовленості майбутнього фахівця до життя у суспільстві, тобто здатності включитися у самостійну трудову діяльність, адаптуватися в колективі, реалізувати себе в професії. Розрізняють соціалізацію свідомості та соціалізацію діяльності.

Щодо професійної соціалізації, то в деяких джерелах вона ототожнюється з трудовою або виробничою соціалізацією, яка розуміється як засвоєння норм поведінки, вмінь та навичок, що мають місце у представників певної професії, в тому чи іншому закладі. Зокрема, накопичено фундаментальний науковий доробок стосовно проблем професійного становлення, професіоналізації, професійного розвитку, професійного самовизначення, які, натомість, можна розглядати як “етапи” процесу професійної соціалізації.

Поглиблене вивчення довідкової літератури й спеціальних досліджень дає підставу розуміти професійну соціалізацію як процес розвитку й самореалізації людини в процесі засвоєння й відтворення професійної культури, що поряд із професійними знаннями, уміннями, досвідом творчої діяльності в професійній сфері включає сукупність норм поведінки й взаємин, певну систему цінностей, що відповідає призначенню й змісту професії [1, с. 38]. Так, сутність професійної соціалізації майбутнього соціального педагога складається з його розвитку як члена професійного співтовариства та його становлення як суб’єкта професійної діяльності.

Варто підкреслити, що особистісно-професійний розвиток майбутнього фахівця детермінується протиріччям між сформованими в нього якостями особистості й об’єктивними вимогами, нормами, стандартами, цінностями професійної діяльності, що, натомість, свідчить про певний рівень його професійної самовизначеності.

Зауважимо, що процес професійного становлення розглядається дослідниками здебільшого як багаторівневий і складається з певних етапів. Згідно з поглядами деяких науковців, зокрема таких, як А.А. Вербицький, С.У. Гончаренко, В.М. Володько, Р.А. Низамова, В.І. Чиркова та ін., щоб запобігти труднощів, які мають місце при переході від однієї стадії професійного розвитку до іншої, він повинен мати таку структуру: формування професійних намірів, інтересів, мотивів; продуктивне засвоєння професійних знань, вмінь та навичок; професіоналізація: активне входження в майбутню професію, її освоєння й професійне самовизначення; повна самореалізація особистості майбутнього фахівця в професійній діяльності.

Спираючись на принцип діяльнісної сутності людини, її професійної активності видається за можливе визначення професійної соціалізації як двостороннього процесу, який

включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом професійного досвіду шляхом входження в професійне середовище, а з другого – активне відтворення системи професійних зв'язків індивідом за рахунок його активної діяльності.

При розгляді професійної соціалізації студентської молоді найважливішим періодом є фаза їх підготовки до майбутньої трудової діяльності. Саме тут і формується самосвідомість, соціальна свідомість і ціннісні установки, які будуть визначати траєкторію особистісно-професійного розвитку протягом наступного життя. Більшість дослідників підкреслюють максимальну роль виховного впливу на особистість, характерну для означеного вікового етапу.

Так, спираючись на наукове уявлення Н. Сребної щодо процесу соціалізації майбутніх фахівців у вищій школі, видається за можливе виокремлення професійного аспекту соціалізації, що представляється єдністю трьох систем: 1) стихійна професійна соціалізація – це фактори впливу мікросередовища, студентської субкультури, референтної групи, студентських об'єднань, тощо; 2) спеціально організована професійна соціалізація – це навчально-виховний процес у ВНЗ, викладацько-професорський корпус, соціально-педагогічна практика; 3) професійна самосоціалізація – самовиховання, соціальна активність, саморозвиток, творча ініціатива, особистісний досвід соціальної взаємодії (інтеракції), професійне самовизначення.

Натомість відомо, що для студентської молоді основне соціальне середовище – це студентська спільнота, в умовах якої, на відміну від цілеспрямованого виховного впливу ВНЗ, відбувається стихійна (неконтрольована) соціалізація, адаптація до умов студентського буття, майбутньої професійної діяльності тощо. Тому від спрямованості студентської субкультури буде залежати рівень професійної соціалізації майбутніх соціальних педагогів на етапі їх фахової підготовки в освітньому закладі.

Таким чином, аналіз методологічних засад професійної соціалізації майбутніх соціальних педагогів свідчить як про термінологічну невизначеність самого поняття “професійна соціалізація” у сучасній соціально-педагогічній науці, так і недостатню розвиненість механізмів оптимізації цього процесу під час професійної підготовки студентів у вищій школі. Отже, найменш окресленим резервом у цьому контексті є засоби стихійного впливу,

зокрема, студентської субкультури, з дослідженням якої ми і пов'язуємо подальший наш науковий пошук.

Література:

1. Андреева Г. М. Социальная психология [Текст]: Пособие / Г. М. Андреева – М., 1994. – С. 240-251.
2. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания [Текст] / П. Бергер, Т. Лукман – М.: Медиум, 1995. – С. 224–238.
3. Волович А.С. Особенности процесса социализации выпускников средней школы [Текст]: дис. .. канд. психол. наук: 13.00.07 / А.С. Волович. – М., 1990. – 130 с.
4. Ковалева А. И., Луков В. А. Социология молодежи [Текст]: Теоретические вопросы / А. И. Ковалева, В. А. Луков– М.: Социум, 1999. – С. 131.
5. Психология: [Текст]: Словарь / Под ред. А.В. Петровського, М.Г. Ярошевского. – М., 1990. – 939 с.
6. Савченко С. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору [Текст]: дис....док. пед. наук. 13.00. 05 / Сергій Вікторович Савченко – Луганськ, 2004. – 655 с.
7. Соціологія культури [Текст]: Навчальний посібник // О.М. Семашко, В.М. Піча, О.І. Погорілий та ін.. – К.: “Каравела”, Львів: “Новий світ”, 2002. – 334с.
8. Сухомлинский В.А. Избр. произв. [Текст]: В 5 т. / Василий Александрович Сухомлинский – К.: Рад. шк., 1979. – Т. 1. – 686 с.

Methodological aspects of the problem of socialization of student's youth in training at the higher pedagogical school are considered in the article. The system analysis of a problem as the bases for specification of socially-pedagogical aspects of socialization of students in their professional formation in a higher educational institution is carried out.

Key words: socialization, professional socialization, stages of professional socialization, professionally directed environment.

В статье освещены методологические аспекты проблемы социализации студенческой молодежи в период обучения в высшей педагогической школе. Осуществлен системный анализ проблемы как основания для уточнения социально-педагогических аспектов социализации студенчества в период их профессионального становления в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: социализация, профессиональная социализация, стадии профессиональной социализации, профессионально-ориентированная среда.

УДК 331. 5 (430) : 364

О.М. Данченко, м. Хмельницький

ЗАХОДИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ БЕЗРОБІТНОЇ МОЛОДІ У НІМЕЧЧИНІ

Визначено характерні особливості німецького безробітного; охарактеризовано заходи соціально-педагогічної підтримки молодих безробітних у Німеччині.

Ключові слова: безробітна молодь, соціально-педагогічна підтримка, ментальні характеристики, безробіття, німецький досвід.

Вирішення проблеми безробіття, особливо молодіжного, з урахуванням економічних особливостей розвитку та ментальних характеристик окремих націй, є актуальним як для сучасного українського суспільства, так і на рівні світового співтовариства.

Ринку праці України, на сучасному етапі розвитку, притаманна низка проблем. Це, насамперед: невідповідність між темпами зростання економіки та зайнятістю, незбалансованість попиту на працю, нераціональна структура зайнятості в галузях національної економіки, загострення проблеми працевлаштування, невідповідність рівня заробітної плати рівню вимог до кваліфікації працівників (іноді заробітна плата не виконує навіть функції відтворення робочої сили), соціальна незахищеність працівників порівняно з розвинутими країнами, поширення неформальної та тіньової зайнятості населення, індивідуалізація трудових відносин, недостатня діяльність профспілок [6, с. 9]. У той же час, у вирішенні проблем працевлаштування значну роль відіграють і ментально-особистісні чинники молодого людини, її соціальні прагнення, самооцінка, рівень соціальних домагань, бачення власної життєвої перспективи. Тому, значної ваги набуває потреба вивчення зарубіжного, у тому числі німецького досвіду, у вказаній царині.

Показово, що політика і економіка Німеччини роблять ставку на молодь, однак і вимоги, що висувуються, до згаданої категорії, достатньо високі. Молоді люди повинні самі забезпечити собі майбутню пенсію і соціальний догляд у разі

самотньої старості, повернути узяті під час навчання кредити, бути повноцінними споживачами та створити сім'ю. Так, молодіжна генерація потрапляє під жорсткий пресинг – одночасно всі ці вимоги важко здійснити і їх виконання вимагає величезних сил. Серед випускників вищих навчальних закладів поширене обурення з приводу того, що навіть після закінчення навчання на ринку праці вони оцінюються як дешева робоча сила. У той же час, за останні роки, Німеччина, за рівнем залученості молодих спеціалістів та оплаті праці посідала перше місце серед країн ЄС [2].

Таким чином, проблема безробіття поєднує і ментальні, і економічні характеристики. Вказані питання є актуальними в умовах сьогодення та привертають увагу вчених, дослідників та публіцистів.

Ефективний досвід розробки і здійснення активної молодіжної політики, соціологічні особливості політико-правового регулювання життєдіяльності та соціалізації молоді, в зарубіжних країнах, зокрема у Німеччині, висвітлено у праці М.Головатого [1, с. 266-277]. Цей дослідник також зазначив, що основу молодіжної політики згаданої країни становлять спеціальні програми, розраховані на різні строки реалізації. Головні виміри соціальної держави сучасної ФРН, діяльність молодіжного відомства в Берліні, діюча структура та особливості побудови організацій у роботі з молоддю у Німеччині досліджено у працях А. Кудряченка, У.Д. фон Бройхт-Опперт, Ю.Грийс [4, с. 221-331]. У праці А.Кудряченка відмічено, що специфіка німецької моделі соціальної політики полягає в її взаємопов'язаності з правовою державою.

Аналіз ефективності профільного навчання старшокласників у гімназіях сучасної Німеччини висвітлено у монографії М.Сметанського [7, с. 75-85]. Також проблеми молодіжного безробіття у Німеччині, поділ безробітних на категорії, дієві заходи соціальної політики у сфері подолання проблеми безробіття у згаданій країні проаналізовані такими авторами: С.Золовкіном, В.Павленко, Т. Логуновою.

Намагання проаналізувати на основі наукових принципів ментальних характеристик німецького народу у сфері подолання

явища безробіття, безумовно сприяє оптимізації використовуваних методів соціальної підтримки безробітної молоді в Україні. Разом з цим, відсутність ґрунтовних досліджень з вивчення проблеми соціально-педагогічної підтримки безробітної молоді у сучасній Німеччині зумовлює актуальність обраної проблеми дослідження.

Тому метою статті виступає здійснення теоретичного аналізу ментальних характеристик німецького народу у сфері подолання проблеми безробіття, визначення форм і методів соціально-педагогічної підтримки безробітної молоді у Німеччині.

- Відповідно до мети встановлено наступні завдання статті:
- визначити характерні особливості німецького безробітного та ментальних особливостей (у тому числі молоді);
 - охарактеризувати заходи державної соціальної політики та соціально-педагогічної підтримки молодих безробітних у Німеччині;
 - окреслити можливі напрями використання німецького досвіду у вітчизняній соціальній практиці.

Ментальність (лат. *menus, mentis* – розум, спосіб мислення, душевні риси) – сукупність уявлень, поглядів, почуттів спільноти людей, певної епохи, географічної області і соціального середовища, особливий психологічний склад суспільства, що впливає на історичні та соціальні процеси. Ментальність характеризує специфіку суспільної свідомості відносно суспільної свідомості інших груп, як правило, коли йдеться про великі групи – етнос, націю чи соціум. Всі компоненти менталітету тісно пов'язані зі сферою несвідомого; фактично ментальність є рефлексивною соціальною поведінкою [8, с. 222].

Німці, як стверджують соціологічні дослідження, понад усе бояться економічної кризи, безробіття та зростання цін. Найбільше це стосується жителів східних земель, де побоювання втратити роботу відчуває кожен другий. Загалом у країні налічується чотири з половиною мільйонів безробітних. У Німеччині поширена велика кількість некваліфікованих робочих місць, однак німецькі безробітні не поспішають влаштовуватися на низькооплачувану роботу. Звідси випливає протиріччя – пропозиції зі сторони роботодавців, але інертність безробітних .

Німецьке безробіття є надзвичайно цікавим явищем (принаймні, з української точки зору). З однієї сторони, країна займає чи не перше місце серед європейських держав, до яких імігрують тисячі людей в пошуках кращого життя й роботи, і знаходять. З іншої – оголошення у газети, щодо робочого місця, в основному подають не шукачі заробітку, а роботодавці, які пропонують місця безробітним. Сайт “Феномен німецького безробіття” подає наступну класифікацію груп безробітних [2].

Перша – “жертви обставин”. Це люди переважно похилого віку, які мріють десь влаштуватися. Їхні колишні підприємства закрили, або ж вони перенесли виробництво в іншу країну, з дешевшою робочою силою. На нові фірми їх беруть неохоче, оскільки надається перевага молодшим претендентам, які більш мобільні, знають іноземні мови, володіють комп’ютером. Звичайно пошуки роботи для цієї категорії безробітних залишається безуспішними.

Друга категорія – “професіонали або безробітні зі стажем”. Загалом, маючи бажання працювати на благо суспільства, проблема незайнятості не є для них проблемою, яку терміново потрібно вирішити. Допомога безробітним в Німеччині – досить солідна – 60-70 відсотків останньої зарплати. Додатково, держава оплачує усі страховки, дає гроші на виховання дітей, одяг та подарунки до свят, відпочинок. На біржу праці вони ходять час від часу, щоб відмовитися від чергової пропозиції, оскільки високий рівень матеріальної підтримки та невисокий рівень особистих домагань дає можливість цілком пристойно жити.

Третя категорія – “горді безробітні”. Це переважно люди, які нещодавно отримали освіту, утім знайти роботу за фахом не змогли. Наприклад, – спеціалісту з мікробіології пропонують попрацювати на посаді лаборанта, або ж перекваліфікуватися і працювати медбратом, чи будівельником. На таке “горді безробітні” не можуть погодитися. Вони приходять на біржу, вислуховують пропозиції та принципово відмовляються [3].

На основі аналізу джерел можемо виділити *четверту групу безробітних – робітники з низькою кваліфікацією.* Типовий

німецький безробітний – це, як правило, людина, що не отримала до 25 років пристойної освіти і та, що не володіє професією, яка користується попитом на ринку праці. Проте кожен четвертий німецький хлопець, що не спромігся закінчити державне Berufsschule (профтехучилище), зовсім не прагне працювати (тим більше на низькооплачуваній посаді або на робочому місці, що вимагає багато зусиль). Був проведений експеримент: власник маленької пекарні, що починає роботу щодня о п'ятій ранку, за допомогою популярного телеканалу розповсюдив по всьому Берліну оголошення про вакансію. Але за цілий місяць посадою помічника пекаря зацікавилися лише три дівчини і один юнак. Однак жоден з них на наступний ранок не прийшов [2].

Приведені приклади ментальних особливостей використання дієвих заходів соціальної політики у сфері подолання проблеми безробіття (рис. 1).

Явище німецького безробіття призводить до пошуку подолання цієї проблеми як відповідними міністерствами, так і менеджерами провідних підприємств. Як приклад: новий рецепт для подолання безробіття, який почав діяти першого січня 2005, – є одним для всіх. Він називається “Гартц-4”, оскільки розробив його менеджер концерну “Фольксваген” Петер Гартц. Безробітні спершу будуть отримувати 60-70% останньої зарплатні, а якщо ніде не влаштуються протягом року – їх переведуть на “соціал”. А це вже значно менша сума. До того ж, безробітні повинні будуть довести свій низький матеріальний статус та погоджуватися на будь-яке робоче місце [3].

Щодо категорії безробітної молоді, то для її підтримки у Німеччині є цілий ряд фахових пропозицій заходів та програм. Ці заходи спрямовані на інтеграцію у суспільне життя, працю безробітних молодих людей на основі професійної підготовки, кваліфікації та освіти. Центральними аспектами соціально-педагогічної підтримки безробітної молоді, що тривалий час була без роботи: *отримання освіти та кваліфікації; співробітництво та взаємодія безробітної молоді з підприємствами у навчанні та працевлаштуванні; соціально-психологічна стабільність та розвиток особистості.*

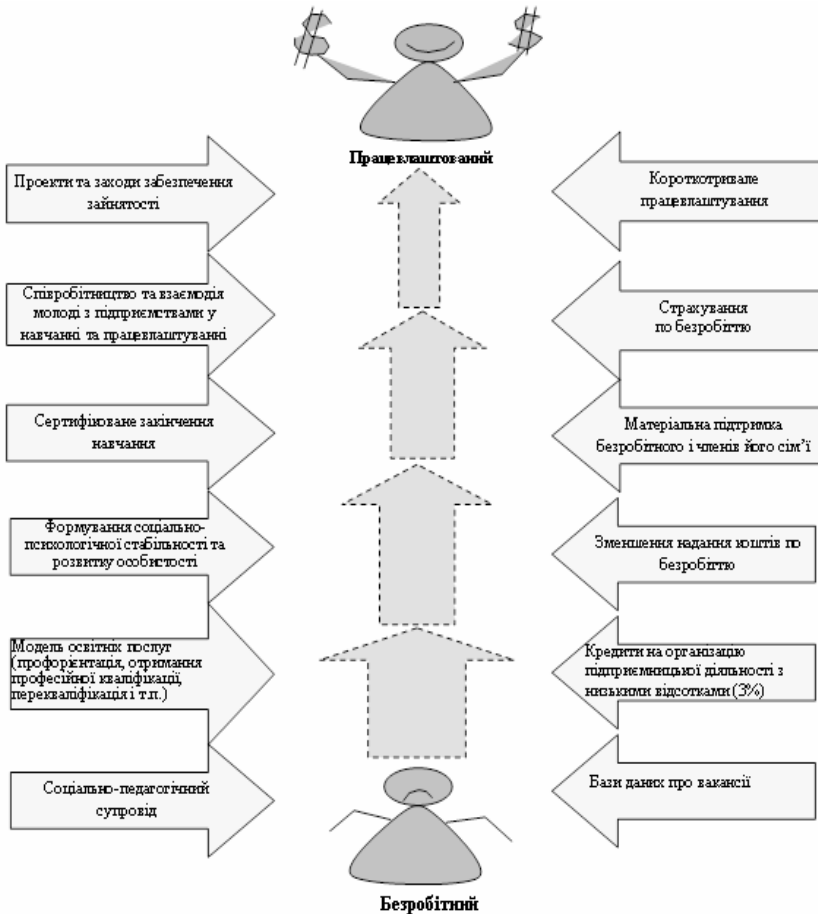


Рис. 1. Модель соціальної підтримки безробітної молоді у Німеччині (Державний сектор).

Розглянемо ці аспекти детальніше. *Освіта та отримання кваліфікації*. Значні зусилля у боротьбі з безробіттям молоді покладаються на шкільну та виробничу кваліфікацію, де і отримується певний досвід та соціальна компетенція. Переважно без роботи перебуває та молодь, яка немає достатньо хорошої шкільної освіти чи ледь може продемонструвати досвід у роботі [9].

Можливість здійснення кваліфікованого попереднього проектування, навчання молодих безробітних, надається соціальним педагогам. Трапляється, коли у соціальних проектах та заходах ігноруються інтереси молоді. Це може призвести до розчарування, припинення заходу і, нарешті, до песимістичної поведінки молоді людини. Так званій “вимір кар’єри” зумовлює наслідки, за яких безробітна молодь переходить від одного заходу отримання кваліфікації до наступного, не бачачи при цьому конкретної користі для свого подальшого особистого розвитку. При цьому важливим є попереднє проектування розвитку особистості, в якому разом з молодим безробітним розглядаються майбутні перспективи навчання та працевлаштування.

Робота у проектах виглядає так, що з окремою молоді людиною складається індивідуальний професійний план розвитку, при цьому враховується індивідуальні професійні бажання та уявлення кінцевої мети. Розробка такого “плану розвитку”, який супроводжується експертами, які радять, підтримують і одночасно контролюють, зменшує ризик припинення заходу та посилює відповідальність молоді людини. Важливим є те, що шлях до отримання мети є чітко алгоритмізованим та складається з кваліфікованих окремих кроків. Молоді пропонуються при цьому альтернативні професійні можливості, варіанти подальшого професійного розвитку.

Мета соціально-педагогічної підтримки молодих безробітних полягає у активізації їх зусиль, розвитку уміння реалізовувати самостійно власні бажання крок за кроком. При цьому долається можливість для молоді досягнути сертифікованого закінчення навчання. У цьому контексті є також обдуману ідею кваліфікаційного свідоцтва. У такому свідоцтві відмічені здібності і знання молоді людини, проходження практики чи короткотривалого працевлаштування, як важливі проміжні успіхи, якщо власна ціль заходу не може бути досягнута [9].

Ще одним важливим підходом до боротьби з безробіттям молоді і результативних процесів припинення соціальної ізоляції є тісне співробітництво і взаємодія безробітних з підприємствами у навчанні та працевлаштуванні. Через

співпрацю підприємств та консультаційних представництв у відповідальних інституціях може бути розглянуте посередництво молоді. Тобто, для визначеного місця в отриманні освіти та робочого місця обирається конкретна молода людина, яка забезпечує виконання відповідних умов навчання. Такий підхід, вимагає взаємної довіри і активної участі усіх зацікавлених сторін. Особливою суспільною відповідальністю є діяльність підприємств, без активної участі яких такий підхід буде неможливим. Але при цьому від молоді людини вимагається особиста ініціативність.

Соціально-психологічна стабільність та розвиток особистості безробітного. Два вище описані підходи переважно орієнтовані на посередництво, вони націлюють на безпосереднє приєднання до кваліфікуючої, професійнонавчачої і професійнотренуючої діяльності. Також представлені підходи, орієнтовані на емоційну соціально-психологічну стабілізацію та сприяння особистому розвитку безробітної молоді людини. При цьому має бути усунений ризик економічної ізоляції [9].

Основною проблемою молодих безробітних є довготривала ізоляція від ринку праці і пов'язані із цим соціальними та психологічними проблеми. Більшість молодих людей мусять бути спочатку "тренуваними", щоб мати довготривалі шанси на ринку праці. Аспектами допомоги згаданій категорії осіб, щодо соціально-психологічної стабільності та розвитку особистості, можуть слугувати: підвищення мотивації працевлаштування та праці, зміцнення почуття власної гідності, розвиток особистої точки зору, вміння опрацюувати соціальні проблеми та тренінги з працевлаштування.

Так, основними формами соціально-педагогічної підтримки безробітної молоді у Німеччині є, те, що всі працівники, які працюють за наймом, принципово зобов'язані бути застрахованими. Допомога на випадок безробіття становить до 68% від чистої заробітної плати. Внески до страхових фондів відраховують і робітники, і підприємства. Активну роль у формуванні страхових фондів відіграє також держава [2].

Однією із складових успіху цієї країни на міжнародному ринку товарів є перепідготовка кадрів. Здійснюють їх здебільшого приватні компанії та профспілки при мінімальному втручанні держави. Результатом цього є те, що порівняно з

іншими країнами рівень безробіття коливається у межах природного. Серед молоді він один з найнижчих – майже 5%. Головним аспектом успішності державної молодіжної політики у сфері зайнятості Німеччини є здатність суспільства забезпечити необхідний баланс державних і громадських засад у зазначеній сфері. Провадження цієї політики передбачає помірне втручання держави в життя і справи молоді, надання державної допомоги саме тій категорії молоді, яка відчуває в ній крайню потребу, залучення широкого загалу молоді до самостійного вирішення власних проблем.

Вагомим є те, що у Німеччині професійній орієнтації починають приділяти увагу, ще у гімназії (X-XII (XIII) класах). Саме у старшій школі велика увага приділяється науковій професійній підготовці, професійно-орієнтованому навчанню, закріпленню вмінь самостійної дослідницької роботи та індивідуалізації навчання. Такий підхід до професійної орієнтації носить превентивний характер, що допомагає вибрати молодій людині відповідну професію та запобігає в майбутньому безробіттю [7, с. 75-85].

З метою стимулювання особистої активності громадян у вирішенні проблем безробіття, була прийнята спеціальна урядова програма “Стимулювання накопичень для відкриття власної справи”. Кредити на організацію підприємницької діяльності з дуже низьким відсотками (приблизно 3% в рік) став видавати фізичним особам Банк розвитку при федеральному уряді. Станом на сьогодні в малих сімейних підприємствах працюють сім з кожних десяти працездатних громадян Німеччини.

Крім цього, у Німеччині існує оригінальна модель взаємодії ринку праці та системи освіти. Одним із таких елементів є те, що багато молодих людей починають виробничу діяльність як підмайстри на різних малих підприємствах. Державі така схема дуже вигідна, адже кошти на виробниче навчання майже не витрачаються. Це і дозволяє відносно рівномірно розподілити робочу силу у країні, створює умови для розвитку невеликих населених пунктів і провінцій, зменшує міграцію працездатної молоді в мегаполіси. Разом з тим, система навчання підмайстрів має певні недоліки – вузька спеціалізація, що створює перешкоди для професійної й територіальної мобільності

робочої сили – спеціаліст, припустимо, з пошиву хутряних виробів, може не знайти собі роботи в іншому місті, де немає подібних підприємств. До того ж, в умовах несприятливої економічної кон'юнктури керівники малих підприємств не хочуть наймати некваліфіковану молодь.

Професіоналізації молодих людей у згаданій країні сприяє модель “трудового року”. Після отримання загальної середньої освіти випускник може подати заявку в органи соціального забезпечення певної землі або благодійні організації (найчастіше церковні) про своє бажання відпрацювати рік у рамках соціальних проектів. Як правило, це екологічні, освітні, культурні заходи. Пройшовши конкурсний відбір, молоді люди протягом року виконують відповідну діяльність за символічну плату. Держава або церковні фонди оплачують наймання житла, харчування й надають незначну суму готівкою. Передбачається, що під час “трудового року” людина має визначитися з майбутньою спеціальністю, одночасно здобувши навички трудової діяльності й загальні для будь-якої професії компетенції [5].

У німецькій державі існують центри професійної освіти, аналогічні нашим професійним училищам (професійним ліцеям). Вони готують кваліфікованих кадрів для підприємств індустрії, сервісу й аграрного сектору. Процес навчання у цих навчальних закладах триває три роки, при цьому протягом першого року учень знайомиться з усіма професіями, за якими здійснюється підготовка в даному освітньому центрі, пробує свої сили. Спеціалізоване навчання починається із другого року. Таке “наближення” освіти до запитів ринку праці має за мету зменшити число помилок при виборі професій, коли люди приймають рішення на основі стереотипів або неповної інформації, а після більш близького знайомства з майбутньою спеціальністю розчаровуються у своєму професійному виборі. Крім того, можливість познайомитися з азами професійної діяльності максимальної кількості професій і спеціальностей створює більш сприятливі можливості для наступного перенавчання.

Істотною особливістю німецької системи професійного навчання є концентрація й інтеграція освітніх ресурсів. Замість того, щоб створювати кілька десятків професійних училищ у різних містах і витратити кошти на забезпечення їхньої

матеріально-технічної бази, у нових землях Німеччини формуються окружні й земельні центри початкової і середньої професійної освіти, де проводиться навчання найрізноманітнішим професіям і спеціальностям. У результаті скорочуються витрати на адміністративний апарат, концентруються фінанси для оплати відповідних комунальних платежів, з'являються ресурси для підтримки матеріально-технічної частини в належному стані [5].

Таким чином, проблема безробіття скоріше є закономірним, аніж кризовим явищем, і остаточне подолання безробіття серед молоді (як і серед будь-якої іншої категорії населення) об'єктивно неможливе. За результатами поставлених завдань було *визначено характерні особливості німецького безробітного, його економічні перспективи та ментальні особливості*. Німці понад усе бояться економічної кризи, безробіття та зростання цін; це найбільше стосується жителів східних земель, оскільки ризик утратити роботу тут відчуває кожен другий; у той ж час, оголошення щодо роботи в основному дають не шукачі заробітку, а роботодавці, які пропонують місця безробітним; у цій країні існує досить потужна законодавча база, соціальна та матеріальна підтримка безробітних, розмір якої інколи перевищує низькооплачувані роботи, що й спричиняє великий потік гастарбайтерів у цю країну; німецьких безробітних умовно можна поділити на чотири категорії: перша – “жертви обставин” (переважно люди похилого віку), друга категорія – “професіонали або безробітні зі стажем”, третя категорія – “горді безробітні” (люди, які нещодавно отримали освіту), четверта категорія – робітники з низькою кваліфікацією.

Також, у статті *охарактеризовано заходи державної соціальної політики та соціально-педагогічної підтримки молодих безробітних у Німеччині*. Так, забезпечення зайнятості у Німеччині здійснюється як державним сектором, так і громадським (рідше – приватними установами). Модель державної політики зайнятості базується на активній політиці зайнятості, але жодна країна не може лише за рахунок державних ресурсів забезпечити усі запити соціальної політики та соціального захисту населення, саме тому важливою складовою цієї системи виступають неурядові організації

соціальної сфери. У Німеччині, діє контрактна система відносин між державними і недержавними організаціями.

Спільність проблем Німеччини та України у сфері молодіжного безробіття є підґрунтям для пошуку схожих стратегій у їх вирішенні. Неможливо просто перейняти чужий досвід, адже мають враховуватись соціальні, економічні, ментальні чинники конкретного народу, у даному випадку – українського. Тому, *можемо окреслити можливі напрями використання німецького досвіду у вітчизняній соціальній практиці:*

- базування моделі зайнятості на активній політиці зайнятості;
- створення єдиної інформативної бази даних про ринок праці та технологічне її забезпечення;
- страхування всіх працівників, які працюють за наймом;
- ефективна перепідготовка кадрів;
- приділення уваги науковій професійній підготовці, професійно-орієнтованому навчанню у старшій школі;
- введення в усіх навчальних закладах спеціальної дисципліни, яку б викладав практикуючий психолог або соціальний педагог та створення підрозділів із працевлаштування своїх випускників, проведення ярмарок вакансій із залученням роботодавців;
- застосування варіанту первинної професіоналізації молодих людей – модель “трудового року”;
- урахування прогнозів попиту ринку праці при визначенні напрямів та обсягів професійної підготовки молоді;
- забезпечення необхідного балансу державних і громадських організацій у зазначеній сфері;
- прийняття спеціальної урядової програми “Стимулювання накопичень для відкриття власної справи” (кредитування на організацію підприємницької діяльності з низьким відсотками).

Література:

1. Головатий М.Ф. Соціологія молоді: Курс лекцій. / Головатий М.Ф. – К.: МАУП, 2006 – 2-ге вид. переробл. і допов. – 304 с.
2. Золовкін С. Работа и безработные – как им встретиться? // Режим доступа : <http://www.caravan.kz/article/>.
3. Логунова Т. Феномен німецького безробіття. // Режим доступа : <http://www.podrobnosti.ua/.../2004/10/10/150719.html>.

4. Особливості соціальної молодіжної політики в Україні та ФРН на сучасному етапі: наук.зб.[А.І. Кудряченко, І.Д. Бронх-Опперт, Ц. Вільде, Ю.Грійс та ін.] – К.: МАУП, 2004. – 336 с.
5. Павленко В. Досвід інших країн. Німеччина // Профорієнтація – Режим доступу : <http://www.profosvita.org.ua/uk/experience/>.
6. Сардак С. Особливості функціонування ринку праці України та використання потенціалу саморозвитку для підвищення зайнятості населення. / С. Сардак // Україна: аспекти праці. – 2006. – №7. – С. 9.
7. Сметанський М.І. Організація профільного навчання в країнах Західної Європи: Монографія / Сметанськ М.І.. – Вінниця: ВДПУ, 2008. – 339 с.
8. Соціологічна енциклопедія / [Укладач. Городяненко В.Г] – К.: Академвидав, 2008. – 456 с.
9. Arbeitslosigkeit als Risiko sozialer Ausgrenzung bei Jugendlichen in Europa. // http://www.bpb.de/publikationen/1WME8Y,3,0,Arbeitslosigkeitals_Risiko_sozialer_Ausgrenzung_bei_Jugendlichen_in_Europa.html.

The special peculiarities of German unemployed and mental peculiarities (including youth) are determined in this article; the measures of state social policy and socio- pedagogical support of young unemployed in Germany are characterized: possible mechanisms of using German experience in native social practice are proposed.

Key words: *unemployed youth, socio-pedagogical support, socio-pedagogical support, mental characteristics, unemployment, German experience.*

Определенны характерные особенности немецкого безработного; охарактеризованы мероприятия государственной социальной политики и социально-педагогической поддержки молодых безработных в Германии.

Ключевые слова: *безработная молодежь, социально-педагогическая поддержка, ментальные характеристики, безработица, немецкий опыт.*

УДК 376.3:37.013.42

В.С. Церклевич, м. Хмельницький

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ІНТЕГРУВАННЯ СТУДЕНТІВ З ОБМЕЖЕНИМИ ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ У ГРУПУ ОДНОКУРСНИКІВ

Розглянуто сучасні наукові підходи до проблеми організації інтегрованого навчання у вищій школі, виокремлено його соціально-психологічну складову; охарактеризовано особливості здійснення процесу інтегрування особистості у систему внутрішньо групових зв'язків з урахуванням онтогенетичного процесу інтеграційних механізмів психіки та особливостей міжособистісного сприйняття учасників освітньо-виховного процесу.

Ключові слова: інтеграція, інтегроване навчання, студент з обмеженими функціональними можливостями, інтегрування студентів з обмеженими функціональними можливостями.

Система вищої освіти, що склалася в українській державі, передбачає надання освітніх послуг молоді з обмеженими функціональними можливостями у спеціалізованих навчальних закладах; у межах спеціальних груп або підрозділів, які діють у звичайних закладах освіти; шляхом залучення до навчання студентів з обмеженими функціональними можливостями в інтегровані академічні групи, спільно зі здоровими студентами.

Лише в рамках підходу, що отримав назву “модель повної освітньої інтеграції”, з'являється оптимальна можливість інтегрування студентів з обмеженими функціональними можливостями у групу однокурсників, формування адекватних стратегій поведінки, позитивного взаємосприйняття, толерантності, емпатійності, комунікативності і, як завершальний етап, – максимально повної включеності молодої людини з обмеженими функціональними можливостями у систему міжособистісних внутрішньогрупових зв'язків, набуття навичок міжособистісного спілкування та інтеракції.

Забезпечення цього процесу зумовлює суспільну й наукову необхідність дослідження психологічних особливостей інтегрування вказаної категорії студентів у освітній процес та

включення їх у систему міжособистісних стосунків у межах академічної групи.

Окремі аспекти питання допомоги дорослим людям з обмеженими функціональними можливостями в умовах навчальних та трудових колективів розглянуті в працях вітчизняних дослідників О. Купреєвої (у сфері психології особистості та “Я” – концепції дорослих інвалідів-ампутантів); Є. Синьової (у сфері взаємин сліпих у виробничих та шкільних колективах); В. Засенка (у напрямі соціально-трудової адаптації випускників шкіл-інтернатів для глухих та слабочуючих осіб). Умови успішного інтегрування учнів та студентів з обмеженими функціональними можливостями у групу однокласників / однокурсників (психо-соціальний, соціально-педагогічний, реабілітаційний аспекти) частково розглянуто у працях зарубіжних вчених Л. Андреевої, Д. Бойкова, Є. Войлокової, Т. Добровольської, Г. Еннса, В. Кантора, Н. Малофееєва, О. Феропонтової, К. Фіхтена, Н. Шабаліної та ін.

Питанням організації інтегрованого освітнього простору присвячені дослідження українських науковців К. Кольченко, Г. Нікуліної, П. Таланчука. Аспект соціально-педагогічної реабілітації студентів з інвалідністю розкрито у працях М. Чайковського; особливості соціально-психологічної дезадаптації студентів з обмеженими можливостями та їх психокорекція висвітлюються у дослідженні Т. Комар.

Одночасно, недостатньо дослідженою залишається проблема психологічних особливостей процесу інтегрування студентів з обмеженими функціональними можливостями у групу однокурсників, що й зумовлює наступні завдання статті: охарактеризувати особливості здійснення процесу інтегрування особистості у систему внутрішньогрупових зв'язків з урахуванням онтогенетичного процесу інтеграційних механізмів психіки; окреслити соціально-психологічні умови, за яких процес інтегрування здійснюватиметься оптимально.

Підкреслюючи складність та багатоаспектність даної проблеми, дослідники К. Кольченко, Г. Нікуліна, П. Таланчук наголошують, що “інтегроване навчання студентів з особливими потребами не обмежується лише їх присутністю в групах, оскільки інтеграція – це залучення, співжиття, співтворчість. Вона передбачає становлення і гармонійний розвиток

студентської групи. Тільки в такій групі забезпечується розвиваючий ефект інтегрованого навчання для всіх членів студентської спільноти” [10, с. 68]. Отже, процес інтегрування не може реалізовуватись лише через зовнішнє впровадження певної освітньої моделі (забезпечення спільного перебування в аудиторії, спільного навчання). Саме тому постає потреба вивчення психологічних особливостей процесу інтегрування (взаємного сприйняття на рівнях “студент з обмеженими функціональними можливостями – здорові студенти”, “студент з обмеженими функціональними можливостями – викладач”, “викладач – інтегрована студентська група”, особливостей спілкування, пізнавальної діяльності, дружби, самооцінки та самоідентифікації, самопрезентації, емпатійності тощо).

Інтегрування студентів з обмеженими функціональними можливостями у групу однокурсників має здійснюватись з урахуванням, насамперед, онтогенетичного процесу інтеграційних механізмів психіки, новоутворень, які з’являються у певній послідовності відповідно до перебігу психічного та соціального розвитку особистості, а саме: стадії тілесної, емоційної, творчої, розумової, соціальної, особистісної та духовної інтеграції.

Стадія тілесної (фізичної) інтеграції – провідними механізмами виступають дихання, сон, фізична активність, взаємозв’язок з природою. Ця стадія розпочинає формуватись у віці немовляти, згодом додається усвідомлення власної тілесності, активізація дихання, зняття м’язової напруги, релаксація, увага до відчуттів, рухова активність.

Стадія емоційної інтеграції (емоції й емоційна пам’ять, переживання) – активно формується в ранньому віці. На наступних етапах з’являється усвідомлення емоцій і почуттів, вираження і проживання емоцій та почуттів, домінування почуттів над думками, співпереживання.

Стадія творчої інтеграції (творчість) найяскравіше виражена в дошкільному віці. Згодом вона знаходить прояв у творчій активності, оригінальності, гнучкості, емоційному піднесенні, артистичності особистості;

Стадія розумової (інтелектуальної) інтеграції – (мислення, інтелектуальна активність) – її активне формування відбувається у шкільному віці. Інтелектуальна інтеграція проявляється через

усвідомлення проблем і способів їх вирішення, перебудову переконань, збільшення усвідомлення себе й інших; усвідомлення тіла, емоцій і почуттів, думок і принципів; прагнення до самопізнання.

Стадія соціальної інтеграції (соціальні механізми, спілкування) починається у підлітковому віці, продовжується в юнацькому і охоплює ранню дорослість. Для цієї стадії характерний пошук нових соціальних цілей і цінностей, використання психологічних знань у практичному житті; навчання навичкам партнерського спілкування, встановлення відносин взаєморозуміння і взаємодопомоги.

Стадія особистісної інтеграції (екстеріоризація особистісного досвіду, усвідомлення), починаючи зі старшого юнацького віку, проходить через усе життя, від дорослості до старості. Відбувається усвідомлення самого себе, свого "Я"; глибинне пізнання своєї особистості, самоаналіз і самовдосконалення, емоційний катарсис, зсув локусу контролю на свою індивідуальність, прийняття відповідальності за власне життя.

Стадія духовної інтеграції (любов, духовність) охоплює переважно вік дорослості і старості, але, як виняток, може формуватися разом зі стадіями розумової, соціальної та особистісної інтеграції. Відбувається розширення свідомості, збільшення усвідомлення себе й інших, відкритість і чесність, перебудова особистості навколо нового центру – сутності, внутрішнього "Я"; розуміння законів Буття, любов, людяність і гуманізм [11, с. 115-121].

У межах міжособистісної інтеграції, якою, по суті, є інтегрування студентів з обмеженими функціональними можливостями у групу однокурсників, найбільша увага зосереджується на соціальній та особистісній складових процесу, а також на інтелектуальній інтеграції, оскільки мова йде про освітнє середовище. Таким чином, для студентського віку найбільш актуальними (акцентованими) є стадії розумової, соціальної та особистісної інтеграції. При цьому слід враховувати певну умовність поділу на стадії або етапи, оскільки має місце комплексність інтеграційного процесу, його різноманітність і можливість певних змін та новоутворень у кожному віковому періоді розвитку особистості. Так, інтеграція особистості в соціально-економічних відносинах опосередковується в

дитинстві та юності батьківським домом, а згодом – трудовою діяльністю. Функціональна інтеграція є складним поєднанням соціальних зв'язків і функцій, які виконуються особистістю. Нормативна інтеграція – засвоєння особистістю соціальних норм, правил поведінки і стосунків, звичок та інших нематеріальних регуляторів; на цій основі формуються ціннісні установки особистості і система спонукань до конкретних дій. Міжособистісна інтеграція встановлюється як позитивний зв'язок особистості та соціальної спільноти [9, с. 356-357].

Дослідження психологічних особливостей процесу інтегрування особистості з обмеженими функціональними можливостями необхідно концентрувати в декількох основних напрямках. Так, розглядаючи особливості інтеграції дитини з обмеженими функціональними можливостями, Т. Скрипник, визначає основні засади реалізації процесу інтегрування, які, безумовно, можуть використатись і при роботі з дорослими людьми на двох рівнях: міжособистісному і соціальному.

Міжособистісний рівень, що розглядається як домінуючий через неперевершену потребу у спілкуванні, передбачає: зменшення почуття ізольованості; зміну установки (змістом її має стати розширення позитивних контактів); розвиток уявлень про інших людей, навички емпатії; створення ситуації взаємодопомоги, спілкування, емоційної близькості.

Соціальний рівень характеризується: розвитком навичок, доречних у даному суспільстві форм поведінки; формуванням почуття причетності до спільноти людей (мікро- чи макросоціуму); розвитком почуття власної потреби, корисності для інших [8, с. 41-42].

Простір соціальної інтеграції сприяє розвитку комунікативної культури особистості, надає можливість свідомого та несвідомого навчання необхідних, адекватних і продуктивних практик соціального інтераціонального за рахунок засвоєних раніше соціальних ролей, формує у індивіда таку соціальну поведінку, яка очікується суспільством і обумовлюється соціальним статусом, тобто соціальною позицією, пов'язаною з певними правами та обов'язками та культурними нормами [3, с. 109]. Загалом, соціальна інтеграція проявляється у здійсненні об'єднання людей на засадах спільних цінностей і взаємозалежності [1, с. 108], а також у

виникненні міжособистісних зв'язків, практик взаємодії, взаємній адаптації між соціальною групою та її інтегрованим членом.

Як зазначає В.Франкл, уродження мотиваційним потягом, є те, що є головною рушійною силою поведінки та розвитку особистості, є прагнення до пошуку та реалізації людиною особистісного життєвого сенсу. Продуктом реалізації цього сенсу є самоактуалізація особистості. Основними формами цієї реалізації, за В.Франклом, є процес діяльності та міжособистісне спілкування. Проектуючи дане твердження на досліджуваний процес, слід враховувати концепцію гносеологічного розвитку особистості Л. Виготського. У ній визначено, що кожна людина, у тому числі й людина з інвалідністю, має у своїй когнітивній структурі три ієрархії пізнання: ті знання, що є безпосередньо в наявності, дистанційний пізнавальний потенціал і зону найближчого розвитку, в яку входять ті найближчі вміння і навички, що формуються в процесі навчання. Останньому аспекту Л. Виготський надавав виключного значення, оскільки вважав, що найбільш продуктивно він розвивається в процесі резистентної кореляції з іншими індивідами. Щодо людей з обмеженими функціональними можливостями, то при даному сценарії інтеграційного процесу в умовах гнучкості освітніх технік і технологій, порушені біопсихологічні функції можуть бути частково або повністю компенсовані стійкими соціальними навичками [2, с. 17-19].

Таким чином, ключовою складовою процесу інтегрування студентів з обмеженими функціональними можливостями у групу однокурсників виступають міжособистісні стосунки у групі, їх характер, емоційне забарвлення, розвиненість, адже процес успішної інтеграції та соціалізації особистості передбачає двоєдиний – адаптивно-адаптуючий характер.

Дослідники відзначають, що міжособистісні стосунки в інтегрованому навчанні – це не мозаїка “факторів”, їх можна уподібнити до дерева зі своєю кореневою системою, стовбуром, кроною та вершиною, як символами різноманітних, проте спрямованих до смислового вектора відносин. Корені і стовбур цього дерева – “суспільство – батьки – школа”, “батьки – учень”, “педагог – батьки”; крона – “педагог – учень”, “учень – група”; вершина – “учень – група – колектив” [7, с. 194-195].

У середовищі вищої школи окреслена система має певні відмінності. Так, значно мінімізується вплив батьківсько-сімейного фактору, а також стосунків на рівні “педагог – батьки”, оскільки мова іде про навчання дорослих людей. Разом з тим актуалізуються стосунки в системі “студент з обмеженими функціональними можливостями – інтегрована група – студентське середовище ВНЗ”. Оскільки мова іде про специфічне освітнє середовище, то не менш важливою ланкою виступає “викладач – інтегрована студентська група”, а також “адміністрація – викладач – інтегрована студентська група”.

Розглядаючи таку складову інтеграційного процесу, як взаємини на рівні “студенти з обмеженими функціональними можливостями – здорові студенти”, перш за все, слід враховувати такий фактор, як специфіка взаємного сприйняття на рівні “здоровий – хворий”. У даному випадку студентська група розглядається як мікромодель соціуму. Успішність інтеграції у групу однокурсників формує установку на успіх інтегрування в суспільні відносини на мезо- та макрорівнях. Тому формування оптимального середовища на рівні освітнього закладу залежить від тієї установки, яка задається і відтворюється на взаєминах у системі “здоровий – інвалід”.

У даній ситуації демонструється процес “інтерації обличчям до обличчя” (за визначенням Р. Бернса) [4, с. 45], яка сприяє конструюванню сукупності уявлень людини про саму себе, усвідомлення своїх власних фізичних, інтелектуальних та інших якостей, формування самооцінки, а також суб’єктивного сприйняття інших факторів.

У дослідженні, проведеному російськими науковцями-соціологами Т. Добровольською та Н. Шабаліною щодо сприйняття інвалідів здоровими людьми, виявлено суттєві перешкоди у процесах інтеграції, зумовлені особистісним ставленням самих людей з інвалідністю. “Не можна забувати, що діяльність у сфері гармонізації стосунків інвалідів та здорових не може бути “грою в одні ворота”. Не лише здорові повинні навчитись розуміти інвалідів та ставитись до них, як до рівних, але й інвалідам слід долати загострене почуття відокремленості, неповноцінності, відмінності від інших, навчатися мистецтву спілкування” [5, с. 66].

Аналогічне дослідження з проблем інтеграції молоді з обмеженими функціональними можливостями в освітнє

середовище, проведене С. Фічченом у США, дало підставу стверджувати, що ставлення здорових учнів шкіл та коледжів до осіб з обмеженими функціональними можливостями в цілому є більш позитивним, ніж установки студентів вищої школи. “Так, у ситуаціях, що не вимагають тісного тілесного контакту, учні шкіл налаштовані доброзичливо. Однак, коли здорові учні постають перед однозначним вибором: взаємодіяти з інвалідом чи зі здоровим, вони вважають своїм обов’язком спілкування з інвалідом, проте, якщо з’являється можливість уникнути подібного контакту з “поважних” причин, вони охоче цей шанс використовують. Даючи характеристики своїм однокашникам-інвалідам, здорові називають їх замкненими, безпорадними і залежними” [13, с. 171-186].

Український дослідник М. Чайковський [12], характеризуючи результати проведеного соціологічного дослідження в інтегрованих групах, зауважує, що у студентів з обмеженими функціональними можливостями поряд зі зниженою самооцінкою соціальної сфери та соціально-економічного аспекту якості життя, спостерігаються знижені адаптивні характеристики. Дещо кращими у них виявились результати перевірки щодо “намагання домінувати”, що засвідчило позитивне ставлення до себе і власної ролі в суспільстві. Однак особливої уваги заслугоували результати за показниками “самосприйняття” – з вираженою залежністю від інших, “інтернальність” – зі зниженням контролю над власним життям, нерішучістю в прийнятті рішень та “емоційна комфортність” з неспокійним, неврівноваженим станом, відсутністю оптимізму, замкнутістю, тривожністю і страхом. На підставі отриманих даних було зроблено висновок, що процес соціально-психологічної адаптації студентів з обмеженими функціональними можливостями гальмується емоційним дискомфортом, зумовленим, передусім, несформованістю вміння довіряти незнайомим та недостатньою сформованістю образу власного “Я”.

У дослідженні М. Чайковського виділено наступні значущі обмеження соціальних функцій студентів з обмеженими функціональними можливостями: “обмеження соціальних контактів та виникнення довготривалої ситуації соціальної депривації, що призводило до недостатнього рівня розвитку в

особистості соціальних здібностей та компетенцій, а також впливало на зниження її адаптивних можливостей; обмеження у роботі з інформацією та пізнанні навколишнього світу” [12, с. 7-8].

У своєму дослідженні Т. Комар відзначає, що як наслідок певної ізоляції студентів з обмеженими функціональними можливостями від суспільного життя у них часто виявляється відсутність стійкої довіри до соціального оточення і сприйняття його як ворожого, формується усвідомлення своєї непотрібності на ринку праці, блокується особистісний розвиток, виникає потреба у наданні їм соціально-психологічної допомоги [6, с. 1].

Отже, інтегрування передбачає обов'язковими складовими процес зовнішнього зв'язку між студентами, або їх комунікації, та спілкування між ними, як взаєморозуміння і взаємоприйняття. Факт включеності (інтегрованості) студента з обмеженими функціональними можливостями у групу однокурсників відбудеться лише тоді, коли спілкування перетворюється з функції у потребу в “Ти”, як в іншому “Я”. Важливими механізмами деінвалідизуючої взаємодії осіб з обмеженими функціональними можливостями та здорових студентів у даному випадку виступають сформованість та прийняття усіма учасниками освітнього процесу цілей та цінностей “включеного”, “плюралістичного”, психологічно безпечного, підтримуючого навчання; встановлення партнерських, діалогічних форм стосунків між студентами та педагогами; домінування адекватних стереотипів поведінки; досягнення позитивних результатів у вирішенні особистісних та психологічних проблем, викликаних функціональними обмеженнями.

Вагомою складовою процесу інтегрування виступає також позиція викладача, яка є визначальною при побудові стосунків у системі “викладач – студент”. Головною тенденцією, яку необхідно дотримуватись, є перехід від суб'єкт-об'єктних взаємин до суб'єкт-суб'єктних. Саме тому актуальним є використання в процесі навчання технологій тренінгової роботи, ігрового навчання; дослідницьких методів навчання, проблемного навчання, комп'ютеризованого навчання. Важливу роль в окресленій площині посідає використання евристичних технологій: вирішення дидактичних проблем на рівні ділового та особистісного спілкування, розглядаючи навчання у вищій

школі як процес ділової комунікації, а викладача і студентів (у тому числі й студентів з обмеженими функціональними можливостями) як партнерів у ньому, Оптимально, коли спілкування між викладачем, здоровими студентами та студентами з обмеженими функціональними можливостями відбувається в контексті культури ділового спілкування, яка передбачає значущість, рівність та цінність кожного учасника процесу.

Таким чином, соціально-психологічна складова забезпечення успішності інтеграційних процесів у академічній групі є надзвичайно важливою, оскільки наявність сформованих позитивних установок має стати передумовою успішного інтегрування молоді людини з обмеженими функціональними можливостями у суспільство. Саме студентське середовище виступає тим фактором, який впливає на розкриття особистості студента, що має обмежені функціональні можливості, змінює його свідомість, дозволяє відчувати себе повноцінною людиною.

Література:

1. Аберкромби Н. Социологический словарь / Аберкромби Н., Хил С., Тернер Б.С. пер. с англ. С.А.Ерофеева. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1997. – 108 с.
2. Банч Г. Включающее образование. Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе / Г. Банч; пер. с англ. Н.Грозной и М. Шихиревой. – М. : Прометей, 2005. – 88 с.
3. Бергер П. Социальное конструирование реальности / П.Бергер, Т.Лукман. – М. : Медиум, 1995. – С. 109.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс – М.: Прогресс, 1986. – 45 с.
5. Добровольская Т.А. Социально-психологические особенности взаимоотношений инвалидов и здоровых / Добровольская Т.А., Шабалина Н.Б. // Социологические исследования. – 1993. – № 1. – С. 66.
6. Комар Т.О. Особливості соціально-психологічної дезадаптації студентів з обмеженими можливостями та їх психокорекція : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук. – Хмельницький, 2005. – С. 1.
7. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями: пособие для учителей, психологов и родителей детей с ограниченными возможностями / А.Н. Коноплева и др. – Минск: НИО, 2005. – 250 с.

8. Скрипник Т. Розвиток особистості в процесі інтеграції дитини з особливими потребами // Дефектологія. – 2000. – С. 41-43.
9. Социология: наука об обществе / [под ред. В.П. Андрущенко и Н.И. Горлача]. – Харьков, 1996. – С. 356-357.
10. Таланчук П.М. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі : навч.-метод. посіб / П.М. Таланчук, К.О. Кальченко, Г.Ф. Нікуліна. – К. : Соцінформ, 2004. – 128 с.
11. Терлецька Л. Модель інтегрованого підходу до корекції особистості методами групової терапії / Л. Терлецька // Соціальна психологія. – 2005. – № 3 (11). – С. 115-121.
12. Чайковський М.Є. Соціально-педагогічні умови реабілітації студентів з особливими потребами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / М.Є. Чайковський. – Київ, 2006. – С. 7-8.
13. Fichten C. Students with physical disabilities in higher education attitudes and beliefs that affect integration// Attitudes toward persons with disabilities. Ed. H. Yunker.N.Y.; Springer, 1988. – P. 171-186.

Considered modern scientific approaches to the problem of organization of computer-integrated studies at high school, its socially-psychological constituent is selected; described features of realization of process of integration of personality in a inwardly groups communications network taking into account the ontogenetic process of integrations mechanisms of psyche and features of interpersonality perception of participants of educationally-educating process.

Key words: *integration, studies are integrated, student with the limited functional possibilities, integration of students with the limited functional possibilities.*

Рассмотрено современные научные подходы к проблеме организации интегрированного обучения в высшей школе, выделена его социально-психологическая составляющая; охарактеризированно особенности процесса интегрирования личности в систему внутреннегрупповых связей с учетом онтогенетического процесса интеграционных механизмов психики и особенностей межличностного восприятия участников образовательно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: *интеграция, интегрированная учеба, студент с ограниченными функциональными возможностями, интеграция студентов с ограниченными функциональными возможностями.*

УДК379.8-057.87:001.891**К.М. Панчук, м. Хмельницький**

ДОЗВІЛЛЕВА ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДІ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Розглянуто підходи до визначення поняття “вільний час”, “дозвілля”, “дозвіллева діяльність”, з’ясовано стан розробленості проблеми дозвіллевої діяльності у науковій літературі, особливості дозвіллевої діяльності молоді.

Ключові слова: дозвіллева діяльність, дозвілля, вільний час, молодь.

В умовах переходу до нових соціальних відносин перед суспільством постає проблема пошуку нових виховних ідеалів, врахування впливу різноманітних соціалізуючих чинників, які б сприяли становленню особистості. Неабиякий вплив на отримання нового соціального досвіду має дозвіллева діяльність. Виступаючи як соціально-педагогічне явище, вона стає важливою сферою життєдіяльності, у процесі якої індивід не лише відновлює фізичні, емоційні та інтелектуальні сили, але й має можливість творчого розвитку та самореалізації. Дозвілля, як частина вільного часу, залучає молодь своєю не регламентованістю і добровільністю вибору різних форм діяльності, демократичністю, емоційною насиченістю, можливістю поєднати в ньому фізичну й інтелектуальну діяльність, творчу і споглядальну, виробничу та ігрову. Адже дозвілля передбачає звільнення людини від тих функцій, що покладають на неї різні соціальні інститути (сім'я, школа, суспільство тощо).

На сучасному етапі завдяки технічному прогресу, який дозволив скоротити частку професійної зайнятості, у молоді з'явилося значно більше вільного часу, а отже, можливостей для творчого розвитку. Проте сучасна молодь не завжди використовує ці потенційні можливості. Причиною цього є невміння організовувати вільний час, надання переваги пасивним та деструктивним формам дозвілля (вживання алкоголю, наркотиків; захоплення азартними іграми, ігровими автоматами тощо). Деструктивні форми дозвілля молоді призводять до зростання рівня злочинності, погіршення криміногенної ситуації, соціальної дезадаптації особистості.

Це актуалізує проблему вивчення потенціалу дозвіллевої діяльності. Тому завданнями нашої статті є з'ясування стану розробленості даної проблеми у науковій літературі, особливостей дозвіллевої діяльності молоді.

Протягом останніх десятиліть збільшилася кількість досліджень, присвячених проблемам молоді та молодіжного дозвілля (І. Бекешкіна, Л. Виговський, М. Головатий, Е. Головаха, В. Оссовський, Н. Прозур, В. Перебенесюк, Л. Яковенко та ін.). Проблеми організації дозвілля знайшли відображення у роботах О. Безпалько, І. Гутник, О. Диби, Ю. Жданович, Д. Малкова, Н. Путіловської та ін. У межах концепції особистої організації часу були проведені дослідження, в яких розкриваються особливості організації часу протягом усього життя людини, засоби реальної організації в сьогоденній діяльності, специфіка планування особистого часу у взаємозв'язку з психологічним конструюванням майбутнього (В. Ковальов, Л. Кубліцкене, В. Серенкова С. Рубінштейн).

Проблеми вільного часу стали предметом дослідження як вітчизняних (І. Корсун, О. Петровський, В. Піча, С. Цюлюпа, О. Ярова та ін.), так і зарубіжних, зокрема російських (Б. Грушин, Г. Євтеєва, Л. Новікова, Г. Орлов, Е. Соколов, Б. Трегубов, В. Тріодін та ін.), дослідників.

Слід зазначити, що поняття “дозвіллева діяльність” нерозривно пов'язане із поняттями “дозвілля” та “вільний час”. Окрім того на сьогодні у науці немає одностайності щодо визначення понять “дозвілля” та “вільний час”. Одні науковці ототожнюють їх (А. Лучанкін, Ф. Махов, А. Сняцький та ін.), інші – розділяють і трактують дозвілля як частину вільного часу (Б. Грушин, Г. Орлов, Г. Пруденський та ін.). Ми поділяємо думку про те, що дозвілля є лише частиною вільного часу.

У своєму дослідженні Г. Пруденський виділяє чотири складові вільного часу, а саме: пов'язаного з роботою на виробництві; домашньою працею та самообслуговуванням; задоволенням фізіологічних потреб; власне вільний час, або дозвілля [6, с. 15]. Багато вчених відносять дозвілля до одного зі складових компонентів структури вільного часу, присвяченого найбільш поширеним заняттям переважно рекреаційного характеру, на рівні більш чи менш пасивного відпочинку, розваг та елементарних форм просвітництва (О. Вобик, Г. Євтеєва, С. Кузьмін, Т. Старченко, О. Стоян, І. Суботін, Б. Трегубов та ін.).

Як зазначає Г. Орлов, сутністю вільного часу є внутрішня основа діяльності людини за межами виробництва і обов'язкових регенеруючих функцій, тобто вільної діяльності, яка стає умовою і виразом особистої свободи людини [5, с. 74]. Отже, дозвілля є свободною (вільною) діяльністю, тобто передбачає свободу вибору. Проте, як зазначає А. Воловик, це не означає, що дозвілля реалізується у бездіяльності. У час дозвілля провідною "є дозвіллева діяльність, дійсний мотив якої – потреба особистості в самому процесі цієї діяльності, а наслідком її є задоволення потреб, які не могли бути задоволені у процесі навчальної, трудової діяльності і пов'язаних із ними занять" [3, с. 7].

Починаючи з II половини XX століття, сформувався концепції, що розглядають дозвілля як складову часового простору, як вид людської життєдіяльності, як психологічний стан людини. Розглянемо детальніше кожну із них.

Дозвілля як складова часового простору (кількісна концепція дозвілля) передбачає розподіл бюджету часу людини на робочий та неробочий. Відповідно до цієї концепції, дозвілля ототожнюється з позаробочим часом, вивчається як вільний час людини і набуває характерних ознак вільного часу людини в цілому; розглядається як істотна складова вільного часу, що звільняє людину від усіх побутових, робочих та сімейних обов'язків, має рекреаційне та розважальне наповнення. Відповідно до кількісної концепції, дозвіллеві час використовується людиною за її власним бажанням.

Дозвілля як вид життєдіяльності людини розглядає дозвілля як діяльність (творчу, конструктивну або ж безцільну та асоціальну). Дозвіллева діяльність відрізняється від інших видів життєдіяльності людини тим, що здійснюється відповідно до потреб індивіда, з метою отримання задоволення. З точки зору прибічників діяльнісної концепції, роль дозвілля полягає у відновленні психічних та фізичних сил людини, підвищенні її освітнього та духовного рівня, здійсненні лише тих занять у вільний час, що відповідають потребам та бажанням людини і приносять їй задоволення у процесі самої діяльності.

Дозвілля як психологічний стан людини розглядається кризь емоційне сприйняття людиною дозвіллевих занять. Згідно з цією концепцією, дозвіллевими вважаються лише ті види діяльності, що сприймаються людиною позитивно.

Термін “дозвіллева діяльність” використовується у науковій літературі дедалі частіше. На сьогоднішній день зросло число досліджень, які розкривають різні аспекти дозвіллевої діяльності. Так, О. Бездверна-Хомерікі досліджувала, як здійснюється гуманістичне виховання підлітків у дозвіллевій діяльності; Д. Писарев здійснив диференціацію дозвіллевої діяльності дітей шкільного віку, В. Салко, Е. Цибуля представили систему засобів формування творчості молодших школярів у дозвіллевій діяльності; Ю. Бардашевська, І. Бойчев, О. Голік, С. Пащенко, Н. Яременко розглянули, як здійснюється підготовка майбутніх учителів та соціальних педагогів до організації дозвіллевої діяльності учнів; А. Макаренко, В. Сорока, С. Шацький вивчали способи організації дозвіллевої діяльності школярів; питання моделювання та проектування нових форм дозвіллевої діяльності дітей розглядали С. Гончарук, Д. Дондурей, Т. Дрідзе, О. Петровський, В. Розін, О. Севан.

Наукове обґрунтування дозвіллевої діяльності, як одного з базових видів діяльності, здійснили А. Воловик та В. Воловик. Вони визначають її як вільну діяльність, яка обирається індивідом за його потребами та інтересами, а не таку, що викликана тиском зовнішніх обставин.

Автори виділяють такі особливості дозвіллевої діяльності:

- дійсним мотивом дозвіллевої діяльності є потреба особистості у самому процесі цієї діяльності;
- мета і зміст дозвіллевої діяльності обираються людиною в залежності від її морального розвитку та культурного рівня;
- дозвіллева діяльність може носити як соціально корисний, так і соціально нейтральний характер, бути замкненою у системі вузько групових цінностей чи набувати характер соціально негативний;
- дозвіллева діяльність може бути різноманітною за своїм предметом.

Дослідники зазначають, що, оскільки особливості дозвіллевої діяльності створюють певну структуру, її можна розглядати як “...прогресивне ускладнення та розвиток потреб у вигляді рівнів, які відрізняються один від одного за психологічним та культурним значенням. При цьому різниця полягає не стільки у конкретному змісті діяльності, скільки в ступені інтелектуальної та емоційної включеності в неї, у ступені духовної активності” [3, с. 54-55].

Вивчаючи рівні дозвіллевої діяльності за критерієм ставлення суб'єкта цієї діяльності до її процесу (пасивне або активне), А. Воловик та В. Воловик виділяють такі з них: споживання; творчість; екстеріоризація (соціальна активність).

Споживання – перший рівень дозвіллевої діяльності – накопичення знань, засвоєння навичок. Включає в себе цілу низку різних підрівнів: пасивне споживання як нижчий рівень розвитку дозвіллевої діяльності (перегляд телепередач, читання розважальної літератури, прогулянки, відвідування видовищ, прийом гостей тощо); активне споживання (відвідування театрів, кінотеатрів, виставок, рибальство, полювання, екскурсії тощо); цілеспрямоване споживання (самостійний вибір форм діяльності з орієнтацією на культурні цінності), яке спрямовується на оволодіння певними духовними цінностями, виступає як основна передумова для виникнення творчості.

Творчість – другий рівень дозвіллевої діяльності – охоплює такі види занять, під час яких людина із суб'єкта споживання перетворюється у суб'єкт творення.

Екстеріоризація – третій рівень дозвіллевої діяльності – поширення знань, ідей, художніх цінностей та іншої інформації з метою формування відповідних поглядів, уявлень, емоційних станів, а також організація соціально корисної дозвіллевої діяльності інших людей. Включає в себе такі підрівні як демонстрація, пропаганда та організація діяльності. Екстеріоризація, як соціальна активність, свідчить про високий рівень дозвіллевої діяльності, про свідоме й активне відношення до неї людини [3, с. 55-57].

Не залежно від рівня, дозвіллева діяльність пов'язана з розвитком суспільства. Це тому, що розвиток творчих, духовних та фізичних сил людини відбувається у відповідності з ідеалами суспільства під час дозвіллевої діяльності, наголошує Г. Мінц [4, с. 11]. Це підтверджує думку сучасного російського дослідника Б. Тітова, що дозвіллеву діяльність не можна відокремлювати від самої особистості та від того суспільства, у якому ця особистість розвивається [8, с. 86]. На думку вченого, особлива цінність дозвіллевої діяльності полягає у тому, що вона може допомогти молодій людині реалізувати все те найкраще, що потенційно в ній закладено. Автор підкреслює, що завдяки різноманітним формам дозвіллевої діяльності можна

підтримувати емоційне здоров'я, переборювати власні недоліки, формувати характер, волю. До того ж, дозволля може сприяти фізичному та інтелектуальному розвитку молододі людини і навіть бути значним знаряддям у попередженні певних хвороб [8, с. 85].

Оскільки нас цікавлять особливості дозвілевої діяльності саме для молоді, охарактеризуємо особливості молодіжного віку, та як ці особливості впливають на вибір дозвіллевої діяльності.

Молодіжний вік є перехідним віком між дитинством і дорослістю, оскільки біологічне, фізіологічне і статеве дозрівання завершене, але в соціальному відношенні це ще не самостійна доросла особистість. Молодість виступає як період прийняття відповідальних рішень, які визначають усе подальше життя людини: вибір професії, свого місця в житті, пошук сенсу життя, формування світогляду.

Важливою потребою молоді є спілкування, яке найбільш повно реалізується під час дозвілля. На думку дослідника В. Суртаєва, спілкування молоді в умовах дозвіллевої діяльності задовольняє такі її потреби:

- а) в емоційному контакті, співчутті;
- б) в інформації;
- в) в об'єднанні зусиль для спільних дій.

Потреба в співчутті задовольняється, як правило, у малих групах (сім'я, друзі, молодіжні неформальні об'єднання). В процесі спілкування взаємодіють глибоко особисті сфери і тому названо особистісним спілкуванням. Потреба в інформації створює другий тип молодіжного спілкування. Інформаційні контакти і зв'язки молоді є дещо простішими та доступнішими, ніж особистісні. Але тут спостерігається певна асиметричність спілкування: де один учасник проявляє більшу активність, а інший – меншу. Спілкування заради спільних дій виникає не тільки у виробничій сфері, але й у дозвіллевій. Специфікою такого спілкування є єдині цілі діяльності та її емоційна забарвленість [7, с. 95–96].

Цінність колективної дозвіллевої діяльності на основі творчих інтересів саме для молоді підкреслює Б. Брилін, оскільки вона орієнтує на вільне експериментування, що в свою чергу, сприяє самореалізації кожної особистості [2, с. 75].

Оскільки переважною частиною молоді є студентство, означимо особливості саме цієї категорії. Слід враховувати,

що студентській молоді властиві свої норми, цінності, структура, змістовна наповненість часового простору. Студентська молодь є неоднорідною як за характером, так і культурно-освітнім рівнем, життєвим досвідом, станом матеріального забезпечення. В залежності від того, представниками якої соціальної групи вони є, місцем проживання та попереднього учнівського чи професійного колективу формуються традиції їх взаємовідносин, специфіка групового та індивідуального проведення вільного часу.

Як зазначає Б. Ананьєва, студентські роки – це “період найбільш активного розвитку моральних та естетичних почуттів, становлення і оволодіння повним комплексом соціальних функцій дорослої людини” [1, с. 234]. Та, як вказує С. Цюлюпа, незважаючи на набуття більшістю студентів психофізіологічного статусу дорослості, багатьом з них бракує життєвого досвіду, критичного ставлення до своїх вчинків, відповідальності за прийняті рішення [10, с. 34].

В залежності від змісту дозвіллевої діяльності студентів, Б. Трегубов у своєму дослідженні визначив три основних типи використання вільного часу студентами, а саме: творчо-діяльний, культурно-споживчий та рекреативний, що характеризуються такою рисою дозвіллевої діяльності як раціональність її використання. Охарактеризуємо кожен з них.

Творчо-діяльний тип – найбільш раціональний – орієнтований на створення духовних цінностей.

Культурно-споживчий тип спрямований на споживання культурних цінностей.

Рекреативний тип – найменш раціональний – передбачає використання вільного часу переважно на відпочинок та розваги.

Світ молодій людині нині став більш об’ємним, насиченим, напруженим, хоча недостатньо диференційованим. Повсякденно гостро відчуваючи обмеженість у діях, тиск правил та вимог, молодь намагається самовиразитись у дозвіллевій діяльності. Незважаючи на це, значній частині сучасної молоді притаманний споживацький або інертний тип проведення дозвілля, і лише незначну частину студентів можна охарактеризувати як творчу. Причиною цього є низький рівень організації та самоорганізації дозвілля студентів.

Таким чином, включення молоді у дозвілєву діяльність як соціальний простір, де суб'єктивно задаються безліч відносин та зв'язків, де здійснюється спеціальна діяльність різних систем по розвитку індивіда, є об'єктивно значущим. Адже становлення особистості молоді людини пов'язане з процесом осмислення багатьох суспільних цінностей, де дозвілєва діяльність виступає як важлива сфера життєдіяльності, яка активно сприяє самореалізації та соціалізації.

Література:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. – 339 с.
2. Брилін Б.А. Педагогічні проблеми організації вільного часу школярів / Б.А. Брилін // Педагогіка і психологія, 1996. – № 4 (13). – С. 72-78.
3. Воловик А. Педагогіка дозвілля : Підручник / Воловик А., Воловик В. – Харків : ХДАК, 1999. – 332 с.
4. Минц Г.И. Свободное время: желаемое и действительное / Г.И. Минц. – М. : Знание, 1978. – 64 с.
5. Орлов Г.П. Свободное время и личность / Г.П. Орлов. – Свердловск : Сред.-Урал. кн. изд-во, 1983.
6. Пруденский Г.А. Проблемы рабочего и внеабочего времени / Г.А. Пруденский. – М. : Наука, 1972. – 335 с.
7. Суртаев В.Я. Социально-педагогические особенности молодежного досуга : Учеб. пособие. – Ростов-н/Дону, 1997. – 200 с.
8. Титов Б.А. Социализация детей, подростков и юношества в сфере досуга / Б.А. Титов. – С-Пб., 1996. – 275 с.
9. Цюлюпа С.Д. Педагогічні умови формування культури вільного часу студентів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06./ Цюлюпа Степан Данилович. – К., 2004. – 209 с.

Approaches to definition of concepts "free time", "leisure", "leisure activity" are considered, degree of a readiness the problem of leisure activity in the scientific literature, feature of leisure activity of youth is studied.

Key words: free time, leisure, leisure activity, youth

Рассмотрены подходы к определению понятий "свободное время", "досуг", "досуговая деятельность", изучена степень разработанности проблемы досуговой деятельности в научной литературе, особенности досуговой деятельности молодежи.

Ключевые слова: свободное время, досуг, досуговая деятельность, молодежь.

УДК 377. 013. 48

І.Б. Зарубінська, м. Київ

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ПОДОЛАННЯ КРИТИЧНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЙ

Обґрунтовано актуальність формування соціальної компетентності у студентському віці. Розглянуто підготовку студентів до подолання критичних життєвих ситуацій як складову процесу формування соціальної компетентності, проаналізовано природу критичних ситуацій, їх особливості та характерні риси.

Ключові слова: соціальна компетентність, проблемна ситуація, критична ситуація, кризова ситуація, екзистенціальна ситуація, термінальна криза, криза нереалізованості, криза безперспективності, подолання критичних життєвих ситуацій.

Юнацький вік є одним з найважливіших етапів становлення зрілої особистості. В цей період проходить формування моделі поведінки, професійне самовизначення людини, засвоєння норм стосунків між людьми, формуються стійкі дружні зв'язки, складаються сім'ї. Сучасний світ, який постійно змінюється, вимагає від юнаків активної життєвої позиції, вміння приймати сміливі рішення, брати відповідальність за свої вчинки. Тобто, цей вік є періодом зародження багатьох потенційних можливостей людини, доля яких часто залежить від вчинків та екзистенційних виборів, зроблених у юності.

У такому контексті становлення здорової особистості, яка розвивається та само актуалізується, неможливе без уміння ефективно вирішувати проблемні життєві ситуації та кризи. Юнацький вік є сенситивним для формування готовності подолання проблемних та кризових ситуацій у всьому подальшому житті.

Проблема формування конструктивних стратегій долаття кризових ситуацій є особливо актуальною в контексті збереження та підтримання психологічного здоров'я нації. Так, невміння ефективно використовувати свої внутрішні ресурси, недостатній розвиток навичок ефективного розв'язання проблем та самодопомоги, а також уникнення звернення до екзистенційних проблем обумовлює разом з іншими факторами

виникнення в сучасному суспільстві проблем наркоманії, алкоголізму, кримінальної активності та суїцидальної поведінки. З іншого боку, усвідомлений досвід додання труднощів в юності є підґрунтям для формування конструктивних стратегій додання стресів та кризових ситуацій у зрілому віці, а отже сприяє профілактиці девіантної поведінки, успішній адаптації та розвитку особистості.

Кризи в житті особистості є предметом зосередження наукових пошуків як вітчизняних, так і закордонних психологів і педагогів протягом десятиліть. Різним аспектам зазначеної проблеми присвятили свої дослідження такі науковці: Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, Л.І. Божович, Л.І. Анциферова, Г.С. Абрамова, І.С. Кон, Т.М. Титаренко, Є.А. Донченко, Ф.Є. Василюк, Р.А. Ахмеров, Ш. Бюлер, Е. Еріксон, К. Юнг, В. Франкл, Р. Ассаджолі, К. Гроф, С. Гроф та інші.

У вітчизняній психолого-педагогічній науці найбільш дослідженими є кризи дитячого віку (Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, Л.І. Божович, Т.В. Драгунова, Д.І. Фельдштейн та ін.). Так, учені підкреслюють, що форма, тривалість і гострота переживання кризи помітно відрізняються залежно від індивідуально-типологічних особливостей дитини, соціальних умов, особливостей виховання в сім'ї та педагогічної системи в цілому.

Однак, подальшого дослідження потребує проблема формування готовності до подолання критичних життєвих ситуацій саме у студентському віці. Особливої актуальності вона набуває в рамках дослідження теоретико-методичних основ формування соціальної компетентності студентської молоді.

Актуальним завданням педагога вищої школи є формування готовності студентів до подолання життєвих критичних ситуацій. Це завдання передбачає, в першу чергу, вивчення природи таких ситуацій та їх родових особливостей. Отже, в даній статті ми розглянемо природу критичних ситуацій, їх особливості та характерні риси, що дасть нам можливість, у подальшому, розробити продуктивні стратегії їх подолання.

Критична ситуація, в найзагальнішому вигляді, визначається як ситуація неможливості, тобто така ситуація, в якій суб'єкт постає перед неможливістю реалізації внутрішніх потребностей свого життя (мотивів, цінностей, установок, сподівань та ін.) [2].

Сучасна психологічна наука пропонує чотири ключових поняття, якими можна описати критичні ситуації: стрес, фрустрація, конфлікт та криза.

Стрес визначається як неспецифічна реакція організму людини на ситуацію, яка вимагає більшої чи меншої функціональної перебудови організму, яка відповідає даній ситуації. Важливо мати на увазі, що будь-яка нова життєва ситуація викликає стрес, однак не кожна з них є критичною. Критичні ситуації викликаються дистресом, який переживається як горе, нещастя, виснаження сил та супроводжується порушенням адаптації, контролю, перешкоджає самоактуалізації особистості.

Фрустрація класично визначається як стан, викликаний двома складовими: наявністю сильної вмотивованості досягти мету з одного боку та перешкоди, яка стоїть на заваді цьому, з іншого. Перешкодами досягнення мети можуть бути зовнішні та внутрішні причини різного характеру: фізичні, біологічні, психологічні, соціо-культурні, матеріальні.

Міра вираженості фрустрації може бути різною та залежить від багатьох факторів. Визначальними з них є: стать, вік, характер мети, структура особистості, зовнішні обставини.

Результатом фрустрації є зміна поведінки особистості. Перш за все може спостерігатися втрата вольового контролю за поведінкою та, як наслідок, її деградація (від дивних моментів у поведінці до її яскраво вираженого девіантного характеру). Часто спостерігається зниження мотивації досягнення мети, відмова від неї як результат переключення на іншу або втрата її актуальності.

Конфлікт як критична психологічна ситуація передбачає наявність у людини досить складного внутрішнього світу. Досить часто причини, які породжують конфлікт, не є самоочевидними, зрозумілими для людини. Вони не є безумовною забороною, "табу" та завжди переплетені з власне умовами проблемної ситуації. За умов конфлікту саме свідомість має співвіднести цінність мотивів, зробити між ними вибір, знайти компромісне рішення.

З критичною ситуацією ми маємо справу тоді, коли суб'єктивно неможливо ні вийти з даної конфліктної ситуації, ні знайти рішення, яке б задовольнило людину.

Криза характеризує стан, спричинений проблемою, що стоїть перед людиною, якої вона не може уникнути та яку не може розв'язати за короткий час звичним способом. Прикладом такої ситуації може бути несподівана втрата роботи, зміна соціального статусу [5].

Звичайно виділяють два типи кризових ситуацій. Підставою для класифікації є можливість, яку вони залишають для людини щодо їх вирішення.

Криза першого типу – це серйозне потрясіння, яке все ж зберігає певну можливість виходу на попередній рівень життя. Наприклад, людина, яка втратила роботу чи розлучилася з близькою людиною, має шанс знову її знайти, залагодити стосунки або вдруге одружитися.

Ситуація другого типу – власне криза – безповоротно перекреслює всі життєві замисли, залишаючи єдиний вихід з ситуації, що склалася – модифікацію самої особистості та її життєвого смислу.

Однак класична психологічна класифікація критичних життєвих ситуацій, згадана вище, на сучасному етапі потребує певного доопрацювання та уточнення. До цієї проблеми в своїх дослідженнях звернулися такі науковці як Ф. Василюк, Л. Анциферова, Т. Титаренко, Л. Сохань, І. Єрмаков, С. Семічов та інші.

На думку Т. Титаренко, типологія критичних ситуацій має такий вигляд: емоційно складна, проблемна, критична, кризова, екзистенціальна, термінальна [7].

Емоційно складна ситуація, яка також позначається у різних дослідників термінами утруднена, ситуація повсякденних неприємностей, ситуація важких життєвих умов, - це значуща для особистості ситуація, що спрямована до емоційно-мотиваційної сфери і передбачає необхідність переживання як процесу. З такою ситуацією людина, зазвичай, більш-менш успішно справляється самостійно. Знать та вмінь, необхідних для подолання такої ситуації, як зазначає у своїй статті Є. Варбан, людина набуває кількома шляхами: методом спроб та помилок, шляхом самоосвіти – роботою на випередження, поєднання власного життєвого досвіду переживання різноманітних життєвих ситуацій з теоретичними узагальненнями та практичними рекомендаціями психологів-дослідників.

Проблемна ситуація виникає, як правило, у певній діяльності людини: навчальній, виробничій, бізнесовій, особистому житті, не поширюючись на решту сфер життєдіяльності та не впливаючи вирішальним чином на самооцінку особистості, локус контролю, рівень самоповаги, ставлення до власного життя та самого себе.

За умов виникнення такої ситуації людині часто потрібна допомога ззовні, бо власного досвіду, стандартних, типових способів розв'язання ситуації вже не достатньо або вона ними просто не володіє.

Критична ситуація – це утруднені, конфліктні, складні, суб'єктивно несприятливі життєві обставини, які потребують перегляду головних життєвих стратегій, внесення коректив у життєвий сценарій.

Кризова ситуація вимагає перегляду життєвого сценарію як такого, початок «нового життя», апробацію нової форми самореалізації.

Екзистенціальна ситуація виникає під час переживання такої глибокої кризи, коли тимчасово втрачається сенс існування і людина опиняється перед вибором між життям і смертю.

Термінальна криза, як зазначає Т. Титаренко, виникає вже за межею екзистенціального вибору, коли людина знає про свою приреченість і може лише впливати на якість останнього відтинку життя, який залишився [7].

Усі виокремленні типи критичних життєвих ситуацій суб'єктивно переживаються як необхідність реконструкції ставлення до себе, до власного минулого, сьогодення та майбутнього. Порушується спонтанність буття, зростає відчуття внутрішнього та зовнішнього хаосу, втрачається структурованість життєвого світу.

Кожну з вищеназваних ситуацій, залежно від обставин виникнення та перебігу, можна розглядати як окремо взяті, а починаючи з критичної та закінчуючи термінальною, – і як послідовні стадії несприятливого поглиблення, розгортання життєвої кризи.

З точки зору Р. Ахмерова, доцільно виокремити так звані біографічні кризи. Дослідник вважає, що різні варіанти життєвої кризи зумовлені певними недоліками уявлень особистості про свою життєву програму. Він обґрунтовує такі різновиди

біографічних криз: криза нереалізованості, криза спустошеності та криза безперспективності.

Криза нереалізованості виникає тоді, коли з тих або інших причин в особистості, в картині її життєвого шляху майже відсутні реалізовані зв'язки подій життя, коли людина не бачить або недооцінює своїх досягнень, успіхів. Вона вважає, що в її минулому не було суттєвих подій, які б були користі сьогодні та в майбутньому.

Таку кризу може зумовити дійсна відсутність таких подій, нове соціальне середовище, де опинилася людина, яке вона цінує і де не цінують її досвіду, статусу, кваліфікації, підготовленості; ситуація, коли людина обіймає нижчу посаду, ніж працівник менш досвідчений та кваліфікований.

Криза спустошеності виникає за ситуації, коли з певних причин у суб'єктивній картині життєвого шляху особистості не досить чітко репрезентовані актуальні зв'язки, що ведуть від минулого та сьогодні до майбутнього. І, незважаючи на те, що людина усвідомлює наявність у собі на даний момент важливих, значущих досягнень, у неї немає якихось конкретних цілей, які були б важливі для неї в майбутньому.

Причиною такого стану може бути певна душевна втома після довготривалої важкої роботи, навіть після успішного завершення важливого та тривалого проекту, досягнення високого рівня професіоналізму.

Криза безперспективності виникає за ситуації, коли у свідомості особистості відсутні чіткі уявлення про потенційні зв'язки подій, проекти, плани, мрії про майбутнє, тобто розмитість, нечіткість життєвого сценарію особистості.

Залежно від критерію, обраного для класифікації, кризові ситуації можуть бути згруповані як такі:

За критерієм детермінованості:

- Кризи, спричинені інтрапсихічними факторами;
- Кризи, спричинені ситуаційними факторами (або зовнішні та внутрішні).

За критерієм складності:

- Прості кризи, викликані однією подією в певній сфері життєдіяльності.
- Багатовимірні кризи, які торкаються майже всіх аспектів індивідуального життя.

За критерієм результативності:

– Конструктивні.

– Деструктивні.

За діяльнісним критерієм:

– Криза операційного аспекту життєдіяльності (“не знаю, як жити далі”).

– Криза мотиваційно-цільового аспекту: (“не знаю, для чого жити далі”).

– Криза смислового аспекту: (“не знаю, навіщо взагалі жити далі”).

Також життєві кризи особистості можуть бути класифіковані за критеріями тривалості, вікового періоду їх переживання та іншими.

Усі критичні ситуації від порівняно легких до найскладніших вимагають від людини різної внутрішньої роботи, певних умінь щодо їх подолання та адаптації до них. Можна також стверджувати, що все життя людини може розглядатися як історія подолань різного роду критичних ситуацій, яка дає багато прикладів їх успішного розв’язання. Це залежить, перш за все, від рівня інтелектуального розвитку особистості й її ставлення до оточуючого світу та самої себе [1].

Життєва криза може бути різної глибини і мати кілька стадій чи рівнів, проходження яких має певні особливості. Так, Т. Титаренко обґрунтовує три стадії переживання критичної життєвої ситуації: поверхневу, середню та глибоку [7].

Перша стадія характеризується тим, що залежно від типу особистості, особистісних ресурсів, минулого досвіду, конкретної життєвої ситуації, форми переживань можуть бути досить різноманітним. Наприклад, у одних зростає тривожність, в інших – дратівливість, хтось відчуває апатію та байдужість. Спільне одне – незадоволення звичним перебігом подій, власним життєвим ритмом, своєю активністю, працездатністю, контактами з людьми, конкретними подіями. Втрачається внутрішня збалансованість і зростає напруженість.

Друга стадія переживання критичної життєвої ситуації характеризується, передусім, появою страхів, пов’язаних з майбутнім: «Не знаю, як жити далі», «Як жив досі, уже не можу, а якось по-іншому не вмію». Людина переживає безсилля перед конкретною ситуацією чи перед життям у цілому. Усе виходить з-під контролю, навіть у дрібницях.

Під час переживання кризи середньої стадії, доводить Т. Титаренко, людина не лише відмовляється від цілей, які ставила раніше, вона розчарована власними вміннями, звичними засобами досягнення цих цілей. Важливими симптомами цієї стадії є порушення сну, апетиту, хронічна втома, пригнічений настрій, а часто і агресивність.

Третя – найглибша стадія кризи, супроводжується почуттям безнадійності, відсутності сенсу існування. Власне минуле сприймається як суцільна помилка, яку вже неможливо виправити. Втрачається здатність планувати майбутнє, звужуються життєві перспективи. Відбувається руйнація найважливіших життєвих цінностей, які поки що немає чим замінити. Гостро переживається власна неповноцінність. Можуть виникати суїцидальні думки та наміри.

Традиційно розрізнять чотири типи діяльності щодо подолання критичних життєвих ситуацій: гедоністичний, реалістичний, ціннісний та творчий.

Так, у гедоністичному типі ігнорується сам факт наявності проблеми. Людина формує та підтримує ілюзію благополуччя та збереження порушеного змісту життя. Таке ставлення можна розглядати як захисту реакцію інфантильної свідомості.

Підґрунтям реалістичного типу є механізм терпіння, тверезого ставлення до того, що відбувається. Людина сприймає реальність того, що сталося, пристосовує свої потреби й інтереси до нової життєвої ситуації та нового смислу життя.

Ціннісний тип переживання критичних ситуацій визнає наявність такої ситуації, але відмовляється від пасивного сприйняття удару долі. Так, вибудовується новий зміст життя. Людина при цьому осмислює життя в загальному плані, виокремлює в ньому істинно значуще, набуває «життєвої мудрості».

Іншим типом переживання критичних ситуацій є творчий, або поведінка сформованої вольової особистості, яка в критичних ситуаціях зберігає здатність свідомо і самостійно шукати вихід із ситуації, що склалася, завдяки соціальному досвіду.

Усі згадані вище типи подолання критичних життєвих ситуацій є ідеальними і в реальному житті в чистому вигляді практично не зустрічаються. Реальний процес подолання найчастіше поєднує кілька типів або їх варіантів. При цьому важливу роль відіграє домінуючий тип.

Т. Титаренко пропонує свій набір типів, або способів психологічного подолання – ставлення до критичних ситуацій. Вона обґрунтовує такі різновиди: ігноруюче ставлення, перебільшуюче, демонстративне, волюнтаристське та продуктивне ставлення. Кожен з них має свою специфіку.

Ігноруюче ставлення переключається в вищеописаним гедоністичним типом переживання.

Перебільшуюче ставлення тотожне паніці. Спостерігається постійне перебільшення значущості подій чи явищ та їх трагічності.

Люди, для яких характерне демонстративне ставлення до критичних ситуацій, постійно підкреслюють, що саме їхня ситуація найгірша, Головна мета такої поведінки – привернути до себе увагу, викликати співчуття, тощо.

Волюнтаристське ставлення дослідник описує як подвійне заперечення дійсності. Людина не тільки не приймає реальності, а й не визнає недостатності власних ресурсів для подолання такої ситуації.

Людина з продуктивним ставленням до кризи пам'ятає про схожі обставини у власному житті, не втрачаючи надії поступово впоратися з ними. Продуктивне ставлення до кризи поєднує реалістичне, ціннісне та творче, описані у вищезгаданій класифікації. Воно передбачає володіння людиною набором стратегій подолання критичних життєвих ситуацій. Залежно від конкретної життєвої ситуації, використання цих стратегій може бути досить гнучким, різнобічним, тоді як чотири попередні ставлення до кризи передбачають опанування переважно однієї стратегії переживання, не завжди адекватної щодо стану людини чи характеру ситуації.

Отже, в результаті нашого дослідження можна зробити висновок про те, що успішне подолання критичної життєвої ситуації пов'язане не тільки з вірою людини в саму себе та ефективністю її функціонування, але й з специфікою та вимогами самої критичної ситуації, яку необхідно розв'язати. Першим же кроком у діяльності подолання такої ситуації є її ідентифікація, що дає нам можливість вибудувати успішну стратегію подальших дій.

Аналіз обґрунтованих у статті видів критичних життєвих ситуацій, свідчить про те, що залежно від критерію класифікації, та ж сама критична ситуація може розглядатися у складі різних груп, що дозволяє нам детальніше її розглянути, а отже вибудувати успішну стратегію її подолання.

Література:

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал . – 1994. - Т. 15, №1. – С. 3-18.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания / Василюк Ф. Е. – М. Эксмо, 1984. – С. 31 – 49.
3. Грымак Л.П. Резервы человеческой психики: Введение в психологию активности / Грымак Л.П. – М.: «Политиздат», 1987. – 286 с.
4. Донченко Е.А. Личность: конфликт, гармония / Е. А. Донченко, Т. М. Титаренко. – К.: Политиздат Украины, 1989. – 175 с.
5. Овчинникова О. В. О классификации состояний психической напряженности / Овчинникова О.В. // Материалы III Всесоюзного съезда общества психологов СССР. М., 1968. - Т. 3, вып. 1. – С. 228-230.
6. Селье Г. Стресс без дистресса / Селье Г. — М.: Прогресс, 1979. — 125 с.
7. Титаренко Т.М. Повсякденна психологічна травматизація: психологічна допомога та самопомога / Титаренко Т.М. // Життєві кризи особистості: Наук.-метод. Посібник: У 2 т. /За ред.: Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова та ін.. – К.: ІЗМН, 1998. – Ч. 1. – С. 160 – 185.

Actuality of social competence of students is considered. Preparing students for productive coping with problematic situations in their life as a structural unit of social competence formation, nature of such problematic situations, their peculiarities and characteristics are researched.

Key words: *social competence, problematic situation, critical situation, crisis situation, existential situation, terminal crisis, unrealisation crisis, non-perspectivness crisis, coping with critical life situations.*

Обоснована актуальність формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів. Підготовка студентів к подоланню критических життєвих ситуацій розглядається як складова частина формування соціальної компетентності, проаналізована природа критических ситуацій, їх особенности и характерные черты.

Ключевые слова: *социальная компетентность, проблемная ситуация, критическая ситуация, кризисная ситуация, экзистенциальная ситуация, терминальный кризис, кризис нереализованности, кризис бесперспективности, преодоление критических жизненных ситуаций.*

УДК 316.723 7124*Л.І. Іванченко, м. Черкаси*

СУЧАСНІ КЛАСИФІКАЦІЇ МОЛОДІЖНОЇ СУБКУЛЬТУРИ

В статті висвітлена проблема молодіжної субкультури, проаналізована її специфіка, різноманітні підходи у визначенні сучасних типів та класифікацій.

Ключові слова: *молодіжна субкультура, типи, класифікація, об'єднання.*

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства особливого значення набуває проблема феномену молодіжної субкультури, що спонукає до пошуку нових технологій виховання моральності сучасної молоді та подолання негативних впливів субкультури. Це знайшло втілення у державних національних програмах “Освіта (Україна ХХІ століття)”, “Законі України “Про вищу освіту”, “Концепції виховання особистості в умовах розвитку української державності”, “Концепції громадянського виховання”; у наказі Президента України “Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян”; “Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті” та інших законодавчих актах, які стосуються навчання і виховання українського студентства.

Аналіз стану дослідження проблеми формування молодіжної субкультури свідчить про постійну увагу вчених різних галузей до цієї проблеми на методологічному, теоретичному та практичному рівнях.

Важливу роль у вивченні феномену молодіжної субкультури відіграли праці вчених С.І. Левікової, С.А. Сергєєва, А.В. Толстих, В.А. Бобахо та ін.

Метою нашої статті є дослідження різних типів молодіжної субкультури, що визначає ставлення учасників (або членів груп) до себе, до оточуючих, до суспільства та вироблення групових цінностей та стереотипів поведінки.

В науці існує ряд типологій молодіжної субкультури, які доповнюють одна іншу, але не є вичерпними в умовах сьогодення. Розглянемо деякі з них.

Згідно з С.С. Фроловим, феномен молодіжної субкультури досліджується в контексті зв'язків неформальних молодіжних об'єднань або груп, які можуть бути в загальному виді типізовані наступним чином.

За належністю:

- інгрупи, тобто такі, до яких молода людина відчуває свою приналежність і в яких вона ідентифікується з іншими членами групи як “ми”;
- автогрупи, тобто такі групи, до яких молода людина не належить, і для яких вона підбирає символічні значення “не ми”, “інші”.

За взаєминами:

- первинні, тобто такі, в яких кожен член групи бачить в іншому індивіда чи особистість. Група завжди орієнтована на тісний взаємозв'язок її членів;
- вторинні, тобто такі, в яких контакти носять безособовий, односторонній і утилітарний характер. Така група завжди орієнтована на мету.

За кількістю:

- малі групи, тобто такі, в яких молоді люди спілкуються один з одним;
- великі групи, тобто такі, в яких немає безпосереднього спілкування молодих людей зі всіма членами групи [7, с. 135].

Оскільки молодіжна субкультура — феномен багатогранний і такий, що розвивається, наведені варіанти соціологічних типізацій молодіжної субкультури не вичерпані, про що свідчить типізація А.У. Толстих.

Зокрема А.У. Толстих типізує молодіжну субкультуру за напрямками діяльності груп:

- суспільно-політичні групи ставлять своєю метою пропаганду певних суспільно-політичних поглядів, вони неагресивні;
- радикали (любери, скіни) дуже агресивні; на чолі радикалів стоять в основному представники старшого покоління;
- еколого-етичні групи (наприклад, “зелені”);
- групи способу життя, або власне неформально-молодіжні об'єднання (наприклад, панки, хіппі і т. д.);
- нетрадиційно-релігійні групи (наприклад, сатаністи, буддисти, культові групи);

- групи за інтересами (наприклад, значкісти, філателісти, спортивні і музичні фанати) [5, с. 85] .

Хоча остання типізація, безумовно, і має право на існування, проте вона не охоплює всіх різновидів молодіжної субкультури. Науковий інтерес представляють типології С. Сергєєва і А. Тарасова.

Так, С. Сергєєв [2] запропонував експресивну типологію молодіжної субкультури :

- субкультура романтико-ескапізму (хіппі, індіаністи, толкієністи, байкери);
- гедонізму (“мажор”, рейвери, реппери і т. д.);
- кримінальні (“гопники”, любери);
- анархо-нігілістичні (панки, екстремістська субкультура “лівого” і “правого” толку, що політизується), які можна також назвати радикально-деструктивними.

Типізація А. Тарасової [4] швидше відображає ситуацію в Росії початку XXI століття, відображає середовище, в якому функціонує та чи інша субкультура:

- “золота молодь” в столицях;
- наркоманська субкультура;
- кримінальне середовище;
- “блакитна” тусовка;
- неофашисти і скінхеда;
- “нацболи” (націонал-більшовики);
- футбольні фанати;
- “попсовики”;
- “стара контркультура” (субкультура, що розвиває традиції хіппі 60-х років);
- сатаністи;
- “нова контркультура” (опозиційна молодіжна субкультура, що з’єднала традиції старих хіппі, націонал-більшовизму і лівацького революціанізму).

Нам близька позиція Н. Фрадкіна [6, с. 44], згідно з якою молодіжна субкультура типізується за соціальними показниками:

- просоціальні, асоціальні, антисоціальні;
- групи належності і референтні;
- великі і малі;
- постійні і випадкові;

- з демократичним і авторитарним підпорядкуванням;
- різновікові і одновікові;
- одностатеві і різностатеві і т.д.

Сучасна молодіжна субкультура є динамічною та мінливою. І будь-яка класифікація субкультур є умовною, оскільки деякі з них не вписуються у готові схеми. Крім того, субкультури виникають і зникають, змінюючи напрямки своєї діяльності. Так, російські вчені С. Левікова і В. Бобахо, аналізуючи цінності та пріоритети молодіжної субкультури Росії і СНД, виділили:

- групи, що об'єднують прихильників музичних смаків і стилів (металісти, роллінги, брейкери, бітломани і т. п.);
- групи, ціннісні орієнтації яких мають деякий політичний і ідеологічний відтінок (ностальгісти, анархісти, паціфісти, “зелені”);
- групи аполітичного характеру (хіппі, панки, люди “Системи”);
- угруповання, що сповідають “культ м'язів” і фізичної сили (“качки”);
- криміногенні угруповання, що об'єднуються за ознаками агресивності, жорсткої організованості і протиправної діяльності (стиляги, гопники, любери і т.п.) [1, с. 282].

Через деякий час стало очевидним, що дана класифікація є неповною і прив'язана до конкретного суспільства і конкретного часу. Вона може використовуватися як робоча, а не як інваріантна для будь-якого індустріально розвиненого суспільства.

Взагалі не слід забувати, що будь-яка модель і схема є абстрактною, а реальне життя набагато багатше і складніше, тому для нас важливо визначити основні тенденції.

Один з можливих підходів полягає в тому, щоб виходити не з різновидів і відмінностей конкретної молодіжної субкультури, а участі молоді в тій чи іншій субкультурі. Це дозволяє визначити інваріантний феномен:

- “чистої” (“регулярної”) молодіжної субкультури, яка характеризується тим, що стає самоціллю для молодих людей. Така субкультура, як правило, дуже закрита не тільки для представників інших поколінь, але і для “чужих” взагалі;
- “змішаної” або “неповної” (“нерегулярної”), молодіжної субкультури, участь в якій — не самоціль, а доповнення,

компенсація недоотриманого молодю людиною в формальних соціальних інститутах.

Щоб не бути голослівними, пошлемося на цілком репрезентативні результати досліджень молодіжної субкультури у ФРН: 25% опитаних молодих людей є постійними членами молодіжних угруповань, а 26% час від часу зустрічаються в колі однолітків, яке можна було визначити як “неформальне молодіжне об’єднання”; 48% опитаних відповіли на це питання негативно [8].

Важливим, на наш погляд, є економічний чинник, достаток сім’ї — низький або високий, — який “приводить” молоду людину до субкультури.

Молодіжна субкультура вимагає певних матеріальних витрат і коли молодій людині бракує матеріальних засобів для забезпечення своїх потреб, то при вирішенні питання вибору тієї або іншої молодіжної субкультури з метою самоствердження, самореалізації чи вибору професії, вибір не на користь молодіжної субкультури.

Дослідження показують, що молодих людей із сімей з великим і середнім достатком можна зустріти, як правило, в субкультурі хіппі, музичних фанатів, а також тих, для кого молодіжна субкультура – своєрідне хобі і т.п.; молодих людей з сімей з малим достатком – в кримінальній молодіжній субкультурі, серед “скінів”, фашистів, расистів і т.п. [1, с. 286].

Намагаючись типізувати молодіжну субкультуру, більшість дослідників відштовхувалися від того, що існують *peer group* (від лат. *par* – рівний) зі схожим світоглядом. Але в сучасних суспільствах існування груп, що розділяють загальні норми і цінності і що володіють загальним “стилем життя”, швидше ілюзія, чим реальність.

На практиці між молодіжною субкультурою не існує жорстких розмежувань, і належність молоді до однієї молодіжної субкультури не виключає її членства в іншій. Так, футбольний фанат може одночасно бути і музичним фанатом, і сатаністом, і рокером, і націонал-більшовиком. Це можливо тому, що у молоді є щось загальне, об’єднуюче її, але не вік.

Об’єднує молодих людей і відрізняє їх від дорослих саме здатність “тусуватися”. Як вважає М. Соколов, “тусовка — це

ситуація взаємодії, правила поведінки в ній, і група тих, хто в даний момент грає за цими правилами. Тусовка — це сцена, на якій, як в театрі, в необхідних костюмах виконують певні ролі. Вона локалізована у просторі та часі — як у фізичному, так і в соціальному. За її межами розгортаються інші драми, і жоден актор не проводить все життя на одних підмостках” [8].

І дійсно, в молодіжній субкультурі зовсім не обов’язково розділяти той чи інший світогляд — тут молоді люди повинні розділяти (але обов’язково) зовнішні форми поведінки і символіку. Саме тому більшість молодіжних субкультур “не мають в своєму розпорядженні розгорнені тексти, що передають загальний світогляд їх учасників, проте вони всі роз’яснюють новачкам, як їм поводитися і як себе відчувати” [3].

Здатність і можливість для молодих людей не бути жорстко прикріпленими до певної молодіжної субкультури і одночасно належати відразу до декількох (до речі, цю можливість реалізують далеко не всі, а, згідно з даним соціологічних досліджень, лише 20% субкультурної молоді, найімовірніше, демонструє свою потребу “відіграти”, “спробувати” як можна більшу кількість ролей, перш ніж зупинитися на якій-небудь одній, найбільш властивій даній молодій людині.

Отже, серед можливих підстав для типізації молодіжної субкультури можна відзначити наступні: приналежність, взаємини, ступінь спілкування, напрями діяльності, “непересічність молодіжних світів”, виявлення частки участі молодої людини в даній субкультурі, економічний чинник.

Таким чином, на сьогодні існує чимало типізацій молодіжної культури, які відображають ситуацію конкретного суспільства і часу, і характеризують їх з різних точок зору. Хоча суспільство, а разом з ним молодіжна субкультура, весь час змінюються, існують певні закономірності і основні тенденції життєдіяльності молодіжної субкультури.

Подальшого дослідження потребують розробки технологій і методик роботи з представниками різних субкультур з метою подолання їх негативних наслідків на моральність підростаючого покоління.

Література:

1. Левикова С.И. Молодёжная субкультура: Учебное пособие / С.И. Левикова. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 282 с.
2. Сергеев С.А. Молодёжные субкультуры в республике / С.А.Сергеев // Социологические исследования. – 1998. – №11. – С. 46-52.
3. Соколов М. Как писать этнографию молодёжной субкультуры / М.Соколов. – Режим доступа : <http://subculture.narod.ru/text//unpublished/sokolov/htm>.
4. Тарасов А. Кому союзник товарищ Че. Молодежь в провинции — новый тип оппозиции / А.Тарасов // Век. – 2000. – №42. – С. 20-27.
5. Толстых А. В. Взрослые и дети: парадоксы общения / А.В. Толстых. – М.: Педагогика, 1988. – 242 с.
6. Фрадкин Н. Введение в педагогическую специальность / М.Фрадкин - М.: Педагогика, 1996. – 346 с.
7. Фролов С. С. Основы социологии / С.С. Фролов – М., 1997. – 235 с.
8. Shell-Studie 1985/ 111 (Jugend zwischen 13 and 24 – Vergleich ssber 20 Jahre). Bd. 111. Kommentar/Bselefeld, 1985, 160 p.

In the article the problem of youth subculture is lighted up, its specific is analysed, various approaches in determination of types and classifications.

Key words: youth subculture, types, classification, union.

В статье освещена проблема молодежной субкультуры, проанализирована ее специфика, разнообразные подходы в определении современных типов и классификаций.

Ключевые слова: молодежная субкультура, типы, классификация, объединение.

УДК 364.4 – 055.5**З.П. Кияниця, м. Київ**

СИСТЕМА НАДАННЯ ІНТЕГРОВаних СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ ВРАЗЛИВИМ СІМ'ЯМ ТА ДІТЯМ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

Проаналізовано досвід Великобританії у впровадженні інтегрованого підходу в систему надання соціально-педагогічних послуг вразливим сім'ям з дітьми. На думку автора цей досвід є корисний як для вивчення так і впровадження в Україні.

Ключові слова: інтегрований підхід, соціально-педагогічні послуги, діти, сім'ї з дітьми, оцінка потреб.

Аналіз наукових джерел свідчить, що у монографіях, дисертаціях та інших працях із соціальної педагогіки ряду вчених зокрема: Т.Ф. Алексєнко, І.Д. Беґа., І.Д. Зверєвої, О.Л. Кононко, В.Г. Постового, І.М. Трубавіної., С.В.Толстоухової значною мірою висвітлені базові підходи та технології щодо створення системи надання соціально-педагогічних послуг вразливим дітям та їх сім'ям.

Потреба в подальшому розвитку даних досліджень визначається перш за все становищем дітей у кризових сім'ях та реальними загрозами їх інституалізації. В останні роки в Україні відбулися певні позитивні зміни, що забезпечують пріоритетність сімейного виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Разом з тим, частка дітей, відібраних у батьків після позбавлення батьківських прав, постійно зростає. Саме тому є нагальна потреба в удосконаленні підходів у наданні соціально-педагогічної підтримки вразливим дітям та їх сім'ям, посиленні превентивної складової, спрямованої на збереження права кожної дитини виховуватись у сім'ї.

Метою статті є висвітлення досвіду Великобританії у наданні різних видів соціально-педагогічної підтримки вразливим дітям та їх сім'ям, що базується на інтегрованому підході.

Протягом останніх десятиліть Великобританія досягла системних змін у формуванні цілісної стратегії захисту дітей

та реформуванні системи послуг для них. Початком таких змін є прийняття у 1989 р. Закону “Про дітей”, який по праву вважають найважливішою реформою у британському законодавстві з питань дітей. Він поєднав у собі все законодавство стосовно опіки та виховання дітей як приватного права (розв’язання приватних суперечок на зразок розлучення), так і державного (що стосується дітей, які потребують допомоги від державних структур). Закон базується на положеннях Конвенції ООН Про права дитини. Його мета – допомога і захист дітей.

Основним принципом Закону “Про дітей” є переконання, що найкращим місцем для зростання і виховання дитини є рідня сім’я. А це значить, що дітей не слід відлучати від рідної сім’ї, хіба у випадках, коли це є конче необхідним. Закон наголошує більш на батьківській відповідальності, аніж на батьківських правах.

Закон підкреслює значення партнерського підходу до опіки над дитиною. Це може бути партнерство між відділами соціальних служб і батьками; між соціальними службами та іншими службами (освіта, охорона здоров’я, житлове господарство), громадськими організаціями, громадянами задля забезпечення якомога якісніших послуг для дітей, що проживають у районі

Закон “Про дітей” – це усвідомлене бачення британського суспільства стосовно того, яким чином потрібно дбати про дітей.

Проте аналіз десятирічної практики використання закону, а також факт публічного розслідування трагічної загибелі дівчинки Вікторії Кілімбі, (над якою знущалися, катували і врешті-решт вбили її тітка та її співмешканець), виявили серйозні недоліки в системі надання послуг, а саме: соціально-педагогічні послуги надавалися окремо дитині і окремо сім’ї, на місцевому рівні між надавачами послуг були недостатньо скоординовані дії, застосовувались різні умови та процедури надання послуг, системи звітності та вимоги до підзвітності, мало уваги приділялося втручанням на ранніх етапах та комплексному, інтегрованому підході до вирішення проблеми. У вересні 2003 року урядом було видано консультативний документ “*Кожна дитина має значення*”. Він був розроблений певною мірою в якості офіційної реакції на результати розслідування зазначеного трагічного інциденту. Консультативний документ

виходив з необхідності посилення роботи превентивних служб (служб, які запобігали виникненню кризових ситуацій).

Після серії публічних дебатів та консультацій, урядом було розроблено та в 2004 р. прийнято нову редакцію закону “Про дітей” та програму “Кожна дитина має значення, зміни заради дітей”. Основною цінністю цих документів була радикальна реформа послуг. **Всі послуги відтепер мали інтегруватися навколо дитини – для забезпечення кращих результатів для дитини та її родини.**

У рамках втілення цієї програми було розроблено понад 150 регіональних програм з однойменною назвою та відповідними підрозділами місцевої влади, підготовлені плани для дітей і молоді (The Children and Young People’s Plan) [3], які інтегрували стратегії діяльності всіх служб і послуг, які стосуються дітей і молоді, в єдину дію.

У липні 2007 року в Великій Британії було створено Міністерство у справах дітей, шкіл та сімей (Department for Children, Schools and Families).

Кращі результати для дітей і молодих людей залежать від виконання безпосередніх 150 місцевих програм. Результати досягаються через аналіз місцевих пріоритетів та посилюються за допомогою кращих послуг, посиленого обміну інформацією, спільною стратегією та управлінням.

1. *Integrated Front-Line Delivery (Інтегроване надання послуг)* – інтегровані, легкодоступні, персоніфіковані послуги (соціально-педагогічні, психологічні, медичні, інформаційні), навчання співробітників для роботи в мультидисциплінарних командах та залучення найкращих спеціалістів;
2. *Integrated processes (Інтегровані процеси)* – Попередня оцінка потреб дитини та її сім’ї за допомогою єдиної системи оцінки CAF (Common Assessment Framework), кращий обмін інформацією, оптимізація процесів та процедур на місцевому рівні; 800 спеціалістів будуть навчені застосовувати Contact Point – базу даних дітей.
3. *Integrated strategy (Інтегрована стратегія)* – спільна оцінка місцевих потреб, єдиний план для інтегрування роботи підрозділів і зацікавлених організацій, діяльність яких пов’язана з впровадженням державної політики в галузі соціального забезпечення і захисту дітей, перерозподіл бюджетів, спільні огляди, звіти та інтегровані служби;

4. *Inter-Agency Governance (Міжвідомче управління)* – міжвідомче управління та підзвітність. Директорат послуг для дітей відповідає за ті аспекти діяльності закладів освіти, охорони здоров'я і соціальних служб у підпорядкуванні місцевої влади, що стосуються дітей.

Наступним кроком було прийняття в 2007 році – національного *Дитячого плану* [4], що є десятирічною стратегією уряду, для того, щоб зробити Великобританію найкращим місцем для зростання та розвитку дітей. В грудні 2008 року відбулася попередня оцінка виконання *Дитячого плану*”. План зводить до єдиного знаменника всі політики, які стосуються дітей від 0 до 19 років на національному рівні.

Дитячий план побудовано на таких принципах:

- Батьки, а не уряд виховують дітей;
- Діти і молоді люди повинні насолоджуватися власним дитинством;
- Всі діти мають потенціал для досягнення успіхів;
- Завжди краще попереджувати, ніж долати наслідки кризи;
- Послуги повинні розроблятися із врахуванням думки дітей та молодих людей.

Оцінка ефективності виконання плану та програми здійснюється на основі місцевих угод (Local Area Agreements), які заключаються між центральним урядом, органами місцевої влади та їхніми партнерами; національних індикаторів – переліку 198 національних індикаторів [5] (кожний місцевий орган влади повинен обрати 35 з них як пріоритетні), а також окремих оцінок, які визначають ефективність досягнення поставлених пріоритетів. В якості прикладу статутних національних індикаторів такі: досягнення рівня 4 або вище з предмету англійська мова та математика; показники прогулів середньої школи; кількість дітей під опікою, які отримують гарні оцінки на іспитах.

Міністерство у справах дітей, шкіл та сімей та парламент формують політику та законодавство, місцева влада організовує міжвідомчу взаємодію та координацію на місцевому рівні, контракує та надає послуги.

Водночас, у Великій Британії існує розвинутий недержавний сектор, тому волонтерські та громадські організації відіграють ключову роль у наданні соціально-педагогічних послуг вразливим дітям та їх сім'ям, проведенні інформаційних кампаній, донесенні проблем дітей до громадськості. Багато функцій, які раніше виконувались державними органами, перейшли до недержавного

громадського сектору, який отримує відповідні кошти від держави та відповідає і забезпечує розвиток соціальної інфраструктури, надання соціальних, соціально-педагогічних, медичних, освітніх, юридичних та інших послуг і консультацій населенню. Місцеві влади наділено повноваженнями щодо прямої співпраці з НУО в галузі соціального захисту, соціального виховання та забезпечення благополуччя дітей і молоді. Відповідно, об'єми соціальних послуг, що надаються державними закладами чи установами, скорочуються, натомість дедалі більшого розвитку набуває система надання соціальних послуг в громадах неурядовими, громадськими чи приватним організаціями.

Важливу роль в системі надання послуг для вразливих сімей і дітей у Великобританії відіграє система управління результативністю та підтримки якості послуг. Ці функції забезпечують неурядові громадські органи, які отримують повноваження від Міністерства у справах дітей, шкіл та сімей.

Крім того, існують неурядові громадські органи (НУГО) – тобто такі органи, які перебувають в структурі міністерства, проте звітуються безпосередньо парламенту. Останні, зокрема – розробляють стандарти послуг, регулятивну політику, інспектують, підтримують та покращують існуючу систему.

Для інтегрування роботи підрозділів і зацікавлених організацій, діяльність яких пов'язана з впровадженням державної політики в галузі соціального забезпечення, виховання і захисту дітей, а також з наданням їм соціальних послуг, в місцевих органах влади відповідно до закону “Про дітей” від 2005 року почали діяти спеціальні **Дитячі фонди (трасти)**. До складу цих трастів входять представники освіти, охорони здоров'я і соціальних служб для дітей, молоді і сімей. Персонал Дитячих трастів працює в багатопрофільних командах, які проходять спільне навчання і використовують типову професійну модель, що об'єднує різні напрямки роботи, націлені на забезпечення благополуччя кожної дитини. З метою забезпечення зручності та доступності всі ці служби знаходяться під одним дахом, частіше всього на базі великих шкіл або центрів для дітей (дитячий центр). Персонал трастів *спільно*:

- оцінює потреби дітей і молодих людей у даній місцевості;
- розробляє та приймає рішення;
- визначає наявні ресурси, формує спільний бюджет;
- планує використання цих ресурсів/коштів бюджету.

Велике значення приділяється гарантованій участі дітей в розробці політик (тобто врахування думки дітей, їхніх пріоритетів), забезпечується це через відповідні процедури і механізми, яких зобов'язані притримуватись всі, хто задіяний у сфері захисту дітей та надання їм послуг. Координує цю роботу Уповноважений з дитячих питань.

Роботу Дитячих фондів організують і забезпечують Служби дітей через Раду стратегічного партнерства та контрастування послуг.

Служби дітей на місцевому рівні опікуються:

- дітьми, які отримують послуги (або певну підтримку) від місцевої влади;
- дітьми, які потребують захисту, але живуть вдома;
- дітьми, які перебувають під опікою держави.

Ключовими завданнями служб дітей є: забезпечення доступу до різноманітних універсальних послуг УСІХ ДІТЕЙ; зменшення кількості дітей, які потребують цільових та специфічних послуг; зменшення кількості дітей, які потрапляють під опіку держави.



Схема 1. Модель оцінки

Служби дітей та інші суб'єкти, задіяні в процесі захисту дітей та підтримки їх сімей, в своїй роботі керуються концепцією розвитку послуг на основі потреб: від універсальних до комплексних. Виявлення дітей та сімей, які потребують допомоги та підтримки здійснюється відповідно до путівника професійного втручання та видів соціальної допомоги і послуг сім'ям з дітьми. Інструментом виявлення потреб та формування пакету послуг є розроблена Департаментом охорони здоров'я Об'єднаного Королівства Великобританії та Ірландії *Схема обстеження сімей та дітей у складних життєвих обставинах* [6]

Велика увага приділяється покращенню професійних можливостей персоналу в сфері соціальної опіки і фокусуванні на якості оцінки та проведених обстежень. Від соціальних служб вимагається проведення постійних міжвідомчих тренінгів для всього персоналу. Для цього розроблені відповідні програми та інструментарій, що включає: інструкції, відео тренінги, компіляцію досліджень відповідних наук, і пакет анкет, форм ведення записів, форм скерувань для проведення дослідження.

Відповідно до програми "Кожна дитина має значення" в Британії, як вже зазначалось, почали розвиватися **Дитячі центри** – це комплексні заклади, спрямовані на надання послуг відповідно до потреб дітей та сімей в громаді. Це місце концентрації інтегрованих послуг та інформації для дітей до 5 років та їх сімей. Найбільша перевага цієї форми роботи є її гнучкість, та готовність відповідати потребам громади і потребам конкретної дитини та її сім'ї. Усього зараз налічується 3000 центрів і планується створити ще 500 до кінця року. Кожен з цих закладів не схожий на інший. Деякі з них надають послуги денного перебування дитини, на зразок дитячого садка, інші спеціалізуються на консультуванні батьків. До переліку послуг можуть входити педагогічні, психологічні та юридичні консультації, елементарні медичні послуги, ігрові таке для дітей та семінари для їхніх батьків. Покликання Центрів – допомогти батькам максимально реалізувати свій батьківський потенціал і не допустити ситуацію можливого недогляду чи розлучення дитини з сім'єю. Однією з переваг є зосередження основних необхідних послуг під одним дахом. Таким чином, мамі з дитиною не потрібно йти в лікарню та сидіти в черзі, якщо їй потрібен звичайний профілактичний огляд.

Організація роботи і кадрове забезпечення Центру. Центр спеціалізується на роботі з батьками та дітьми. Послуги для сімей надають штатні спеціалісти центру, а також інші фахівці з громади (медики, педагоги, психологи, соціальні працівники). Таким чином вся діяльність центру побудована на взаємодії і партнерстві, що є ключовою особливістю соціальної політики Великої Британії. Центр входить в загальну систему Служб для дітей району і тісно співпрацює з соціальними працівниками, які ведуть справи дітей.

Послуги в Центрі є безкоштовними та добровільними. Батьків можуть зобов'язати відвідувати Центр, якщо це зазначено в індивідуальному плані опіки над дитиною, але відсоток таких сімей серед клієнтів Центру досить незначний. Будують дитячі центри в місцях, зручних та доступних для дітей та сімей. Досить часто поряд зі школою чи дитячим закладом.

Види послуг та програм:

- В Центрі навчають батьків доглядати за дітьми, формують вміння розвивати та навчати дітей, проводити час з дітьми, гратися, задовольняти індивідуальні потреби дитини. Основною формою роботи є спільна діяльність батьків і дітей в процесі гри, різноманітних творчих справ.
- Досвідчені фахівці (медики, психологи, педагоги, соціальні працівники, юристи) консультують батьків щодо різних питань, які хвилюють їхні сім'ї.
- Програма “Батьки як перші вчителі”. Ця програма підкреслює роль батьків для дитини та її розвитку. Батьків спонукають навчати своїх дітей, приділяти їм достатньо уваги, розуміти їх вікові потреби та етапи розвитку.
- Відвідування на дому. Соціальний працівник Центру має свій план супроводу, але ця діяльність відрізняється від діяльності соціального працівника дитячих служб тим, що вона є більш профілактичною і добровільною. Проте батьки підписують документ, що вони поінформовані, що якщо соціальний працівник побачить ризик шкоди для дитини, він негайно повідомить про це у службу дітей.
- Для батьків-клієнтів Центру проводяться семінарські заняття, тренінги за різною тематикою, що стосується розвитку дитини та батьківства.

Створення та розвиток дитячих центрів здійснюється відповідно до державної політики, яка визначає наступні завдання їх роботи :

- Забезпечувати індивідуальні потреби дітей та їх сімей.
- Виконувати програму “Впевнений старт”.
- Розвивати основні послуги, спрямовані на профілактику недогляду за дитиною .
- Забезпечити легкий доступ до інтегрованих соціальних послуг в громаді.
- Підтримувати здоровий спосіб життя: фізичне, психічне та емоційне здоров'я.
- Забезпечувати ефективне управління структурами для сімей та дітей.

Система прийомної опіки є складовою системи інтегрованих соціальних послуг для вразливих дітей та їх сімей, а також важливим механізмом реалізації програми “Кожна дитина має значення”. Прийомна опіка в британському законодавстві регулюється Законом “Про дітей” 1989р., “Інструкцією щодо послуг з прийомної опіки та Національними мінімальними стандартами” (Англія та Уельс), “Національними стандартами прийомної опіки та влаштування у сімейні форми виховання” (Шотландія). Зараз в Британії 50000 дітей перебувають в прийомних сім'ях. Дуже важливо, щоб громада мала можливість забезпечити різноманітність видів прийомної опіки, що могли б відповідати потребам кожної дитини, яка цього потребує.

Існують наступні *види спеціалізацій прийомних сімей*: прийомна сім'я термінового влаштування; короткотермінова прийомна сім'я; довготривала прийомна сім'я; сім'я для відпочинку біологічних батьків; прийомна сім'я для неповнолітніх правопорушників; терапевтична прийомна сім'я; опіка родичів та друзів прийомна сім'я для матері з немовлям; прийомна сім'я, як підготовка до усиновлення, до самостійного життя

Мета прийомної сім'ї – забезпечити потреби дитини, яка перебуває під опікою держави. Ключові особливості британської системи прийомної опіки:

- Прийомні батьки зобов'язані підтримувати контакти з біологічними батьками дитини, якщо судом не визначене інше.
- Надзвичайно важливою є співпраця прийомних батьків з різними службами, які несуть відповідальність за дитину та надають послуги.

Таким чином, прийомна опіка не виступає в ролі окремого соціального інституту, а є частиною комплексної системи по забезпеченню прав та потреб дітей, одним із видів комплексних соціально-педагогічних послуг. Прийомні батьки є професіоналами, адже обов'язково проходять курс навчання, проте здійснюють свою діяльність на волонтерських засадах.

Дитина може потрапити в прийомну сім'ю: за рішенням суду або за бажанням батьків чи самої дитини старшого віку. І в першому, і в другому випадку, дитина юридично знаходиться під опікою місцевої влади. Місцева влада розробляє, на основі оцінки потреб, індивідуальний план опіки дитини, **кінцевою метою якого, як правило, є – повернення дитини у біологічну родину (або самостійне життя)**, організовує його виконання, визначає завдання прийомним батькам та іншим учасникам, залученим до забезпечення потреб дитини та її сім'ї, і несе повну відповідальність за дитину.

Місцева влада також забезпечує пошук, підбір та підтримку прийомних батьків. При влаштуванні дитини в прийомну сім'ю здійснюється взаємопідбір, при цьому враховується віддаленість прийомної сім'ї від проживання біологічної сім'ї дитини, допускається відстань не більша ніж 20 миль.

Незалежний перегляд плану опіки. Обов'язковим є перегляд плану. Перегляд плану проводиться незалежним експертом, якого наймає на роботу місцева влада. Незважаючи на те, що експерти з перегляду підпорядковуються Генеральному директору служб для дітей, дуже багато зусиль приділяється тому, щоб на думку експерта не можна було вплинути і щоб він був незалежний. Експерта можуть перевіряти і на державному рівні. Перший перегляд робиться на 28-й день дії плану, другий – через 3 місяці, потім кожні 6 місяців. Ключові ідеї індивідуального плану опіки: "Потреби можуть змінюватись, а це значить і дії по їх задоволенню", "Одна людина має бути в курсі всього".

Стратегія і дії Уряду, місцевих органів влади, громадських організацій, педагогів, медиків соціальних працівників, прийомних батьків об'єднані і спрямовані на досягнення стратегічної мети: "До 2020 року Великобританія має стати найкращим місцем для зростання і розвитку дітей", а також 5 основних результатів, що є важливими і мають стати досяжними для кожної дитини, а саме:

- Бути здоровим – насолоджуватися хорошим фізичним, психічним здоров'ям та здоровим способом життя.
- Бути в безпеці – захищеним від будь якої шкоди, у тому числі від присутності при сварках та бійках інших, від недогляду та недбалого ставлення.
- Радіти та досягати – отримувати максимум від життя, розвивати свої вміння та навички.
- Робити позитивний внесок, брати участь в суспільному житті.
- Досягати економічного благополуччя.

Література:

1. Режим доступу : <http://www.dcsf.gov.uk/everychildmatters/strategy/deliveringservices1/contactpoint/about/contactpointabout/>
2. Режим доступу : http://www.dcsf.gov.uk/childrensplan/downloads/The_Childrens_Plan.pdf
3. Режим доступу : <http://www.dcsf.gov.uk/oneyearon/>
4. Режим доступу : <http://www.dcsf.gov.uk/childrensplan/downloads/ECM%20outcomes%20framework.pdf>
5. Режим доступу : <http://www.doh.gov.uk/scg/cin.htm>
6. Режим доступу : www.everychild.org.ua

British experience of implementation approach into the system of social-pedagogical services for vulnerable families with children are analyzed in the article .In author's opinion this experience is useful for studying and implementation in Ukraine.

Key words: *integrated approach; social-pedagogical services; vulnerable families with children, assessment need.*

В статье анализируется опыт Великобритании по внедрению интегрированного подхода в систему предоставления социально педагогических услуг уязвимым семьям с детьми. По мнению автора этот опыт может быть полезен как для изучения, так и внедрения в Украине.

Ключевые слова: *интегрированный подход; социально педагогические услуги; уязвимые семьи с детьми; оценка потребностей.*

УДК 364.442.2 (031+038)

Г.І. Постолюк, м. Київ

МІЖВІДОМЧА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ОРГАНІЗАЦІЙНА УМОВА ПОПЕРЕДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНИМИ СЛУЖБАМИ ВІДМОВ МАТЕРІВ ВІД НЕМОВЛЯТ

У статті схарактеризовані сутність, принципи та зміст взаємодії суб'єктів соціального захисту материнства і дитинства у процесі запобігання відмов матерів від немовлят.

Ключові слова: міжвідомча взаємодія, центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, служби у справах дітей, консультаційні пункти центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді у пологових стаціонарах, жіночих консультаціях та будинках дитини, центри матері та дитини.

Материнство і дитинство належать до тих соціальних феноменів, які найбільш чутливі до соціально-економічних трансформацій у суспільстві. Свідченням цього є негативна тенденція останніх років щодо відмов породіль від немовлят. Так, за даними Міністерства охорони здоров'я в Україні кількість відмов від новонароджених у пологових будинках у 2006 році становила 998, а вже на кінець 2007 року – 1227. Ці цифри є свідченням того, що в Україні поширюється раннє соціальне сирітство і не забезпечується одне з базових прав Конвенції ООН про права дитини – права на сім'ю.

За останнє десятиріччя вітчизняними науковцями здійснена низка досліджень, присвячених питанням соціально-педагогічної роботи з юними матерями (І.Братусь), формування у молодих сімей навичок усвідомленого батьківства (Л. Буніна, Г. Лактіонова), соціально-педагогічній роботі з сім'ями (І.Трубавіна), підтримці молодих сімей (Т.Алексєєнко), оцінці потреб дитини та сім'ї (І. Зверєва, Ж. Петрочко).

В останні роки центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді у співпраці з іншими соціальними інститутами здійснюється комплексна соціально-педагогічна робота щодо запобігання відмов від новонароджених. Але цей досвід роботи ще не став предметом наукового аналізу у соціальній педагогіці. *Мета статті:* охарактеризувати сутність взаємодії різних суб'єктів

соціального захисту материнства і дитинства у процесі попередження соціальними службами відмов матерів від немовлят.

Насамперед коротко охарактеризуємо сутність міжвідомчої взаємодії у соціально-педагогічній роботі. В енциклопедичному словнику соціальної роботи взаємодія визначається як процес встановлення контактів та зв'язків між суб'єктами-об'єктами, які викликають їх взаємні зміни. Оскільки предметом нашого дослідження є взаємодія різних організацій та установ, які дотичні до запобігання відмов матерів від немовлят, ми базуємося на визначенні соціальної взаємодії як процесу спільної практичної, теоретичної, комунікативної діяльності і соціальної поведінки як мінімум двох осіб, груп, спільно під час якого вони впливають один на одного, що породжує їхню взаємозумовленість та ефективну спільну діяльність [7, с. 71].

Більшість дослідників вважають, що міжвідомча взаємодія дозволяє подолати певну відомчу обмеженість, дає можливість запобігти дублюванню діяльності, має на меті створення нових методів та технологій діяльності на основі спільної інформаційної бази та загальних скоординованих зусиль. Необхідність міжвідомчої взаємодії виникає тоді, коли у суб'єктив з'являються взаємоперетинаючі інтереси, частково чи повністю співпадають цілі діяльності, які спрямовані на один і той же об'єкт.

Щоб налагодити міжвідомчу взаємодію як форму ефективного співробітництва сторін, необхідно дотримуватися таких принципів:

1. Побудова та підтримання взаємодії може займати багато часу, тому доцільно обрати кілька пріоритетних партнерів, а не працювати з усіма.
2. Наявність важливих для учасників стратегічних цілей, досягнення яких поодінці утруднюється, але можливе при налагодженні взаємодії.
3. Узгодження очікувань шляхом заключення усної чи письмової угоди сторін про те, які проміжні та кінцеві результати взаємодії вони прогнозують отримати і хто які функції готовий виконувати в цьому процесі.
4. Спільне планування, коли сторони разом визначають мету, завдання, методи, ресурси та графік взаємодії.

5. Спільна оцінка діяльності, коли учасники разом співставляють та аналізують отримані результати із запланованими.
6. Сторони будують свою взаємодію на довірі, відкритості своїх дій, задумів та оцінок, оперативному та достатньому обміні інформацією.
7. Сторони беруть на себе відповідальність перед собою та партнерами за всі свої дії.

У процесі попередження відмов матерів від немовлят задіяні установи та служби, які належать до Міністерства охорони здоров'я України (жіночі консультації, пологові стаціонари, дитячі лікарні, будинки дитини) та Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту (центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, служби у справах дітей, консультаційні пункти центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді у пологових стаціонарах, жіночих консультаціях та будинках дитини, центри матері та дитини). Залежно від того, на якому етапі жінка приймає рішення про відмову від дитини (на етапі вагітності чи після пологів) вибудовуються такі **ланцюжки взаємодії** між представниками цих Міністерств:

- жіночі консультації – консультаційні пункти центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді – пологовий стаціонар;
- жіночі консультації – консультаційні пункти центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді – пологовий стаціонар – центр матері та дитини;
- жіночі консультації – консультаційні пункти центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді – пологовий стаціонар – центр матері та дитини – служба у справах дітей;
- пологовий стаціонар – центр матері та дитини – служба у справах дітей.

Охарактеризуємо більш детально завдання соціальних служб різного типу у процесі попередження відмов матерів від немовлят.

Міністерство охорони здоров'я України та органи і заклади охорони здоров'я на місцях здійснюють відповідні заходи щодо профілактики раннього соціального сирітства, зокрема: сприяють створенню та діяльності консультаційних пунктів центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді у пологових стаціонарах, жіночих консультаціях та будинках дитини та забезпечують проведення навчально-методичної

роботи серед медичних працівників щодо профілактики раннього соціального сирітства.

Заклади охорони здоров'я забезпечують кожній жінці кваліфікований медичний нагляд за перебігом вагітності, стаціонарну медичну допомогу при пологах і лікувально-профілактичну допомогу матері та новонародженій дитині.

Заклади охорони здоров'я та медичні працівники сприяють соціальному захисту дітей через:

- проведення просвітницької роботи серед батьків щодо виховання здорової дитини;
- забезпечення обліку дітей групи ризику за соціальним фактором;
- первинний патронаж новонароджених дітей у перші три дні після виписки його з пологового будинку (медична сестра педіатричної дільниці);
- визначення груп ризику дітей за соціальним фактором і забезпечення динамічного спостереження за ними після повідомлення про випадки насильства, жорсткого ставлення до дітей вдома, залишення дітей без батьківського піклування (дільничний лікар-педіатр);
- навчання матері під час проведення першого патронажу новонародженого техніці "вільного сповивання", принципам грудного вигодовування дітей", основним навичкам догляду за новонародженим (медична сестра педіатричної дільниці);
- проведення роботи щодо виявлення дітей із функціонально неспроможних сімей (медична сестра педіатричної дільниці);
- проведення первинного допологового патронажу вагітної: збір інформації про склад сім'ї, взаємини в родині, бажання чи небажання мати дитину, відповідність житлових умов та матеріального добробуту для поповнення сім'ї, готовність родини допомагати вагітній до і після пологів, значення психоемоційного стану вагітної, рекомендації щодо необхідності повноцінного харчування, сприяння становленню відповідальності майбутньої матері і батька за нормальний перебіг вагітності і здоров'я майбутньої дитини з підкресленням ролі сім'ї, заборона алкоголю і паління, надання пропозицій щодо здорового способу життя сім'ї (медична сестра дитячої поліклініки);
- проведення вторинного патронажу вагітної (32-36 тижнів) з метою визначення готовності сім'ї до народження дитини (дільничний педіатр, дільнична медична сестра).

- виявлення сімей з асоціальною поведінкою та негайне оформлення письмової заяви до завідуючого поліклінічним відділенням для інформування служби у справах дітей та опікунської ради з метою вирішення подальшої долі дитини.

До компетенції **служб у справах дітей** належить реалізація на відповідній території державної політики з питань соціального захисту дітей, запобігання дитячій бездоглядності та безпритульності. Відповідно до покладеного завдання служба у справах дітей організовує розроблення і здійснення на відповідній території заходів, спрямованих на поліпшення становища дітей, їх фізичного, інтелектуального і духовного розвитку, запобігання бездоглядності та безпритульності; надає місцевим органам виконавчої влади і органам місцевого самоврядування, підприємствам, установам та організаціям усіх форм власності, громадським організаціям, громадянам у межах своїх повноважень практичну, методичну та консультативну допомогу у вирішенні питань щодо соціального захисту дітей; сприяє усиновленню, влаштуванню дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, під опіку, піклування, до дитячих будинків сімейного типу та прийомних сімей; подає пропозиції до проектів державних та регіональних програм, планів і прогнозів у частині соціального захисту, забезпечення прав, свобод і законних інтересів дітей; забезпечує у межах своїх повноважень здійснення контролю за додержанням законодавства щодо соціального захисту дітей.

Центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді забезпечують соціальний захист дітей шляхом:

- профілактики раннього соціального сирітства (профілактики відмов від новонароджених дітей, реінтеграції дітей з будинків дитини у сімейне оточення);
- здійснення соціального супроводу жінок, які мали намір відмовитися від новонародженої дитини, та сімей, до яких повернули або влаштували дитину;
- надання комплексу соціальних послуг, спрямованих на збереження родинних стосунків між дитиною та сім'єю.

Консультативний пункт центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді у пологових стаціонарах, жіночих консультаціях та будинках дитини (далі – КП) створюється як окреме спеціалізоване формування центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді для здійснення соціальної роботи з вагітними

жінками та жінками, які народили дитину; з неповнолітніми матерями; з молодим подружжям; з матерями, які мають намір відмовитися від новонародженої дитини; з батьками (або особами, які їх замінюють), які тимчасово влаштували дитину в будинок дитини; з батьками, у яких народилися діти з вадами розвитку або померли новонароджені діти. Основними завданнями КП є: запобігання відмовам матерів від новонароджених дітей; забезпечення психологічної та соціальної підтримки вагітних жінок та жінок, які народили дитину, зокрема неповнолітніх матерів; забезпечення соціально-психологічної підтримки батьків, у яких народилися діти з вадами розвитку або померли новонароджені діти; реінтеграція новонароджених дітей, від яких відмовились батьки, та дітей віком до 3-х років з будинків дитини у сімейне оточення (батькам, у прийомні сім'ї, дитячі будинки сімейного типу, встановлення опіки, всиновлення); поширення засад відповідального, усвідомленого батьківства.

Основні функції КП: встановлення причин відмови від дитини батьками чи одним із них, вжиття заходів щодо усунення відмов від дитини; співпраця з персоналом пологових будинків, жіночих консультацій, з Центрами планування сім'ї та соціальними центрами матері та дитини для здійснення соціальної роботи з матерями, які мають намір відмовитися від новонароджених дітей; з персоналом будинку дитини з метою повернення дитини в сімейне оточення; надання комплексу соціальних послуг, спрямованих на збереження родинних стосунків між дитиною і матір'ю (сім'єю); на реінтеграцію дитини у сімейне оточення (до батьків, у прийомні сім'ї, дитячі будинки сімейного типу, встановлення опіки, всиновлення), що проводиться відповідно до Закону України "Про соціальні послуги", зокрема: соціально-економічні послуги (пошук житла, оформлення державних допомог, пенсій, надання гуманітарної допомоги з різних джерел, не заборонених чинним законодавством, переадресація до центрів зайнятості для подальшого працевлаштування); юридичні послуги (надання консультацій з питань чинного законодавства, оформлення документів, необхідних для розв'язання проблем особи, усунення причин відмови від дитини та вирішення проблем з реінтеграцією дитини у сімейне оточення); психологічні послуги (надання консультацій з питань психічного здоров'я та поліпшення взаємин з оточуючим соціальним середовищем,

застосування психодіагностики, з метою її психологічної корекції або психологічної реабілітації, надання методичних порад); інформаційні послуги (спрямовані на зміцнення інституту сім'ї, поширення засад відповідального, усвідомленого батьківства, зокрема розповсюдження тематичної реклами, проведення лекцій, тренінгів, відеолекторіїв); здійснення соціального супроводу жінок (сімей), які мають намір відмовитися від новонароджених дітей або змінили своє рішення, ряду сімей, до яких повернули або влаштували дитину.

Соціальний центр матері та дитини (далі – центр) – заклад тимчасового проживання жінок на сьомому-дев'ятому місяці вагітності та матерів з дітьми віком від народження до 18 місяців, які опинилися в складних життєвих обставинах, що перешкоджають виконанню материнського обов'язку (далі – особи, що тимчасово проживають у центрі). Основною метою діяльності центру є запровадження нових форм соціальної підтримки жінок та запровадження відмови батьків від новонароджених дітей.

Основні завдання центру: надання безоплатних психологічних, соціально-педагогічних, правових, соціально-економічних та інформаційних послуг особам, що тимчасово у ньому проживають, та забезпечення їх харчуванням; сприяння здобуттю особами, що тимчасово у ньому проживають, освіти, фаху, навичок самостійного життя з дитиною поза межами центру, захист їхніх прав та інтересів.

Центр відповідно до покладених на нього завдань: за домовленістю з керівництвом закладів охорони здоров'я організовує проведення спеціалістами центру психологічної діагностики та надання психологічної допомоги жінкам, що перебувають в акушерсько-гінекологічних, неонатологічних та педіатричних відділеннях; на підставі діагностики розробляє план соціального супроводу осіб, що тимчасово проживають у центрі, де визначає форми і методи взаємодії з метою досягнення максимального ефекту в інтересах матері і дитини; проводить соціальне інспектування (нагляд, контроль, аналіз та експертизу) умов проживання осіб після вибуття їх із центру; проводить з особами, що тимчасово проживають у центрі, індивідуальні та групові корекційні заходи, надає психотерапевтичну допомогу, кваліфіковані консультації (психологічні, педагогічні, медичні, правові), у разі потреби організовує їх госпіталізацію та клінічне

обстеження; забезпечує виконання індивідуальних програм адаптації, реабілітації та реінтеграції в суспільство осіб, що тимчасово проживають у центрі.

Яскравим прикладом взаємодії вище означених інституцій є робота **мультидисциплінарної команди** – групи спеціалістів різних установ, однодумців, об'єднаних спільними цілями. Їй притаманні: узгоджені цілі та чіткі завдання; певні функції; розподіл ролей – відповідальностей. Серед якостей, що характеризують команду, визначають взаємозалежність, прийняття цінностей і норм командної роботи, вміння робити внесок у спільну справу, підтримку один одного, довіру та відкритість, обмін знаннями та досвідом, згуртованість тощо.

Як правило, мультидисциплінарна команда формується для ведення певного випадку, де незалежні експерти з різних галузей знань та відомств працюють за окремими планами та окремими завданнями, спрямованими на вирішення спільної мети. Оцінювання виконаної роботи, визначення пакету послуг, що пропонуються конкретному клієнту, відбувається на регулярних групових зустрічах. Координація роботи членів команди та представлення нових випадків здійснюється координатором, яким може бути соціальний працівник. Важливим чинником розвитку команди є розподіл та виконання ролей членами команди. У мультидисциплінарній команді фахівців ці ролі визначені заздалегідь. Тобто при формуванні команди враховуються інтереси і потреби об'єкта діяльності, заради якого створюється команда.

У процесі запобігання відмов жінок від новонароджених дітей членами мультидисциплінарної команди можуть бути лікарі жіночих консультацій, психологи консультаційних пунктів центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді у пологових стаціонарах, жіночих консультаціях та будинках дитини, лікарі-акушери, медичні сестри пологових стаціонарів, спеціалісти центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, соціальні працівники, психологи центрів матері та дитини, патронажні сестри, спеціалісти служб у справах дітей, представники громадських організацій тощо.

Таким чином, аналіз змісту діяльності визначених у статті суб'єктів соціального захисту материнства та дитинства дає підстави стверджувати, що принцип міжвідомчої взаємодії є одним із базових у їхній діяльності.

Література:

1. Алексееенко Т.Ф. Сімейне виховання як філософська та соціально-педагогічна проблема: методологія і теорія дослідження // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. праць. – К.: Ін-т проблем виховання АПН України, 2002. – Кн.2. – С. 6-11.
2. Братусь І.В. Соціально-педагогічна робота з юними матерями в громаді // Проблеми педагогічних технологій. Зб. наук. праць, №3-4. – Луцьк, 2004. – С. 72-77.
3. Буніна Л.М. Формування у молодих сімей навичок усвідомленого батьківства засобами соціально-педагогічної підтримки в Північній Ірландії: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. – Луганськ, 2005. – 212 с.
4. Запобігання інституціоналізації дітей раннього віку. Інноваційні технології соціальної роботи з профілактики відмов від новонароджених дітей: Методичний посібник / За заг. ред І.Д. Звереві, Ж.В. Петрочко. – К.: Століття, 2008. – 224 с.
5. Оцінка потреб дитини та її сім'ї / За заг. ред. І.Д. Звереві. – К. : Держсоцслужба, 2007. – 144 с.
6. Проведення комплексної оцінки потреб дитини в інтернатному закладі. Результати дослідження / Безпалько О.В., Зверева І.Д., Постолок Г.І. та інш. / За заг. ред. О.Карагодіної. – К.: ЮНІСЕФ, 2006. – 133 с.
7. Соціальна робота: Короткий енциклопедичний словник. – К.: ДЦССМ, 2002. – 536 с.
8. Трубавіна І.М. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю. – К.: ДЦССМ, 2002. – 132 с.

In the article the essence, principles and content of maternity and childhood social protection subjects' interaction were characterized in the prevention process of mothers' disavowals from babies.

Key words: *interdepartment cooperation, centres of social services for family, children and youth, services in child affaires, consultative points of a centre of social services for family, children and youth in maternity hospitals, ante-natal clinics and orphan's homes, social centres for mother and child.*

В статье охарактеризованы сущность, принципы и содержание взаимодействия субъектов социальной защиты материнства и детства в процессе предупреждения отказов матерей от младенцев.

Ключевые слова: *межведомственное взаимодействие, центры социальных служб для семьи, детей и молодежи, службы по делам детей, консультативные пункты центра социальных служб для семьи, детей и молодежи в родильных стационарах, женских консультациях и домах ребенка, социальные центры матери и ребенка.*

УДК 37.018.1

О.П. Шароватова, м. Харків

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ГУВЕРНЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Розглянуто особливості базової підготовки майбутніх соціальних педагогів до здійснення гувернерської діяльності, розкрито методи організації навчання у процесі формування готовності майбутніх соціальних педагогів до гувернерської діяльності.

Ключові слова: *активні форми навчання, метод "мозкового штурму", проблемні питання, аналіз конкретних соціально-педагогічних ситуацій, ділова гра, професійно орієнтований курс, соціальний проект, соціально-педагогічна практика.*

Актуальність проблеми підготовки соціально-педагогічних кадрів, які б могли професійно здійснювати виховання дитини в домашніх умовах чи умовах, що наближені до таких, у сучасній соціально-педагогічній практиці не викликає сумніву. Відродження останніми роками у вітчизняному суспільстві інституту гувернерства зумовило потребу у висококваліфікованих гувернерах та підготовку відповідних фахівців соціально-педагогічної галузі.

Присвячені питанням професійної діяльності та підготовки соціально-педагогічних кадрів роботи С.П. Архипової, В.Г. Бочарової, М.А. Галагузової, О.А. Дубасенюк, Н.В. Заверіко, І.Д. Зверєвої, І.А. Зимньої, А.Й. Капської, Л.Г. Коваль, Л.І. Міщук, І.І. Миговича, І.М. Трубавіної, С.Я. Харченка, Є.І. Холостової, Б.Ю. Шапіро та інших науковців, проблему змісту професійної підготовки соціального педагога до здійснення саме гувернерської діяльності, на жаль, висвітлюють ще недостатньо.

Метою даної статті є розкриття сутності роботи, здійсненої нами у процесі експериментального дослідження щодо підготовки майбутніх соціальних педагогів до гувернерської діяльності у вищому навчальному закладі.

Згідно з розробленою нами моделлю підготовки соціальних педагогів до гувернерської діяльності, зміст експериментально-

дослідної роботи ми будували відповідно до її мети – формування готовності соціальних педагогів до гувернерської діяльності, яку утворюють мотиваційно-ціннісний, змістовий, діяльнісний та особистісно-рефлексивний компоненти.

Ураховуючи специфіку гувернерської діяльності соціальних педагогів, а також вимоги до фахівців цієї професійної сфери, необхідною складовою змісту підготовки студентів, поряд з формуванням зазначених компонентів готовності, ми визначили і розвиток креативності та формування на цій основі творчих та дослідницьких умінь студентів.

Оскільки якість підготовки фахівців для реалізації соціально-педагогічної діяльності зумовлюється організацією навчального процесу, побудованого на впровадженні оновлених технологічних підходів, при організації професійно спрямованого процесу навчання студентів ми враховували та синтезували основні положення таких сучасних концепцій організації навчального процесу у вищій школі, як технологія контекстного навчання; технологія педагогічної комунікації; технологія розвиваючого навчання; технологія проблемного навчання; технологія “научіння у навчанні”; технологія “научіння у діяльності”; технологія блокового навчання.

Використовуючи досвід дослідників у роботі над формуванням готовності соціальних педагогів до гувернерської діяльності, основними формами нашого експериментального дослідження були колективне, індивідуальне та диференційоване навчання.

Колективні форми навчання (лекції, практичні, семінарські заняття, спецкурси, консультації) забезпечують однакові стартові можливості студентів у оволодінні необхідними знаннями та уміннями щодо здійснення майбутньої професійної, зокрема гувернерської діяльності, створюють єдиний інформаційний простір та забезпечують включення нових знань у навчально-професійний актив студентів через колективну взаємодію. Індивідуальне навчання (самостійна аудиторна та позааудиторна робота, індивідуальні консультації-співбесіди, соціально-педагогічна практика, контрольні роботи, реферати) пов’язане з виконанням завдань, що розраховані на різних за своїми когнітивними можливостями студентів, які відрізняються рівнем навченості, особистісними характеристиками, досвідом самостійної діяльності. Диференційоване навчання враховує індивідуальні, психологічні,

когнитивні та креативні особливості студентів, ступінь їх готовності до навчально-дослідної та науково-дослідної діяльності [3].

Отже, у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів до гувернерської діяльності ми використовували проблемні лекції, які крім надання слухачам систематизованої з різних джерел інформації, слугують стартом студентського пошуку, стимулятором вивчення літератури та роздумів [1, с. 149-150]. Читаючи лекції, ми не давали студентам готові висновки, а на основі їхнього досвіду, наукових тверджень формували творче мислення, спрямоване на розвиток особистості. Важливе значення у цьому відігравали аналіз проблемних ситуацій у художніх творах та творах видатних педагогів-практиків; завдання на перенесення знань та умінь у нову ситуацію; комбінування та створення нових засобів діяльності із тих, що вже відомі. Подібні завдання не лише підвищували інтерес студентів до професійно спрямованої літератури, а й спонукали їх до самоосвіти, самовиховання та самовдосконалення [6, с. 270-271].

Продовженням аудиторних форм навчання як засобу осмислення і більш глибокого вивчення теоретичних проблем, а також відпрацювання навичок використання знань, були семінарські, семінарсько-практичні та практичні заняття.

Ефективність роботи при підготовці студентів до занять зумовлювала наявність чіткого порядку питань до семінару, що дозволяло студентам усвідомити логіку теми, послідовність її розвитку. Семінари проводились або у вигляді розгорнутої бесіди за планом, або доповідей, повідомлень студентів з подальшим їх обговоренням [6, с. 275]. Основною метою цього виду навчальних занять була не тільки перевірка знань, а й розвиток самостійності мислення студентів, уміння відстоювати власну позицію. Семінарсько-практичні заняття, поєднуючи поглиблювальну, контрольну і методико-практичну функції, здебільшого передбачали виконання конкретних завдань (планування режимних моментів, фрагментів розвиваючих занять, бесід з батьками вихованця, рольової гри). Цей вид діяльності свідчив про теоретичну роботу студентів над матеріалом, перехід знань в уміння, які передбачені робочими програмами дисциплін [5]. Практичні заняття, будучи засобом підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності, забезпечували реальне опрацювання завдань, які студенти мали підготувати самостійно і в позааудиторних умовах.

Після аудиторних занять студенти отримували завдання для самостійної роботи, котра як форма організації навчальної діяльності студентів, стає основою сучасної вузівської освіти. Саме самостійна робота студентів формує готовність до самоосвіти, створює основу безперервного навчання (упродовж життя), можливість постійно підвищувати свою кваліфікацію, а за необхідності й перенавчатися [1, с. 154-155].

Усвідомлення студентами особистісного сенсу виконаних самостійних завдань допомагало формувати не абстрактного фахівця з набором певних професійних якостей, а особистість як цілісність, яка має лише їй притаманну індивідуальність, в якій поступово виявляються професійні риси. Розвиток індивідуальних, сутнісних сил кожного, хто навчається, став основою процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів до гувернерської діяльності, зміст якого спрямовувався на розвиток і формування його особистості [4, с. 141].

Етапом професійної підготовки, що також забезпечує перехід від репродуктивного засвоєння навчального матеріалу до його творчого освоєння, є індивідуальна робота студентів. У відповідності до вивченого матеріалу для самостійного індивідуального опрацювання студентам ставились завдання, що передбачали вивчення більш складної навчальної інформації із залученням додаткової наукової літератури [6, с. 274]. Таким чином досягався індивідуальний та диференційований підходи в організації навчання студентів.

Слід зазначити, що диференціації навчання сьогодні сприяє розвиток глобальних комп'ютерних мереж. Це дає можливість на якісно новому рівні самостійно працювати з інформацією. Комп'ютерні засоби, телекомунікації, мережа Internet сприяють активізації когнітивної діяльності студентів, зумовлюють додаткову мотивацію учіння, зокрема при підготовці майбутніх соціальних педагогів до здійснення гувернерської діяльності [1, с. 157].

Досвід експериментально-дослідної роботи показав, що полегшенню сприйняття теоретичного матеріалу і підвищенню до нього інтересу, вихованню потреби у самостійному засвоєнні знань сприяють методи активного навчання. Відрізняючись від традиційних методів навчання стимулюванням й активізацією мислення, методи активного навчання характеризуються високим ступенем залучення студентів до навчального процесу, спрямованістю на розвиток та засвоєння інтелектуальних,

професійних, спеціальних умінь та навичок за короткий час, самостійним творчим виробленням рішень студентами, постійною взаємодією студентів та викладача за допомогою прямих та зворотніх зв'язків [3].

З метою формування оціночних суджень, ствердження світоглядних позицій студентів під час аудиторних занять ми проводили диспути – спеціально підготовлені та організовані суперечки на одну із соціально-педагогічних тем, в яких брали участь дві й більше сторін, відстоюючи свої позиції. Учасники занять ділились на групи, які вели дискусію з іншими групами за раніше розробленими питаннями, підготовленими доповідями та аргументами [1, с. 165].

Деякі заняття проводились методом “мозкового штурму”, мета якого полягає у зборі якомога більшої кількості ідей, звільненні студентів від інерції творчого мислення, подоланні звичного ходу думок при вирішенні поставлених завдань, чому сприяє дотримання певного правила – не критикувати запропоновані ідеї. Активізацію мислення студентів і стимуляцію їх до самостійної пошукової роботи ми зумовлювали застосуванням проблемних запитань. На практичних заняттях соціально-педагогічного циклу це допомагало підвищити пізнавальний інтерес студентів до вивчення питань соціально-педагогічної теорії, вчили мислити діалектично, робити істину доказовою, а знання усвідомленими, формувати активну, творчо мислячу особистість [5].

Важливо підкреслити, що соціальний педагог, зокрема соціальний гувернер, завжди діє в конкретних ситуаціях, тому важливо ще у період навчання у вищому навчальному закладі навчити студентів бачити ситуацію, аналізувати її, виділяти провідні ідеї, які лежать в основі пошуку її розв'язання, розробляти конструктивні схеми і варіанти практичних рішень. Отже, оскільки органічною частиною професійної діяльності соціального педагога є вирішення соціально-педагогічних ситуацій, з метою розвитку у студентів аналітичних здібностей, а також набуття професійних умінь ми використовували метод аналізу конкретних ситуацій. Міркуючи над конкретно описаними ситуаціями, студенти вчилися аналізувати, моделювати, конструювати, регулювати, організовувати свою майбутню професійну діяльність і поведінку вихованців, їхніх батьків, найближчого оточення. Це дозволило сформувати практичні навички роботи з

використанням окремих соціально-педагогічних методів та прийомів; виробити у майбутніх гувернерів навички прийняття рішень на основі аналізу певної інформації.

Добираючи конкретні соціально-педагогічні ситуації, ми враховували їх наближеність до реальності, тобто конкретна ситуація містила опис подій, що мали або з великою вірогідністю можуть мати місце у реальному житті. Це сприяло усвідомленню майбутніми соціальними педагогами ускладнень, які виникли у певній ситуації і які не мають однозначного розв'язання. Оскільки ситуаційні задачі можуть мати кілька варіантів рішення, які виявляться допустимими у конкретній ситуації, це вимагало від майбутніх фахівців уміння обрати з них найбільш оптимальний.

За словами студентів, подібні завдання руйнували стереотипи їхніх поглядів на теоретичність психолого-педагогічних знань, їх відірваність від реального життя й практики, змусивши дивитись на процес взаємодії з клієнтами (вихованцями, їхніми батьками, колегами) під іншим кутом зору, що сприяло виробленню уміння бачити протиріччя, знаходити оригінальні ідеї, розмірковувати й виявляти нові професійно зумовлені й значущі проблеми.

Значному підвищенню професійного інтересу, актуалізації наявних знань, закріпленню навичок педагогічного аналізу й узагальнення, розвитку педагогічних здібностей майбутніх соціальних педагогів – гувернерів сприяла ділова гра, яка у вигляді імітаційної моделі відтворює динаміку протікання соціально-педагогічної професійної діяльності. Цей метод дозволив моделювати різні позиції за заданими чи встановленими самими учасниками навчального процесу правилами. Апробуючи свою поведінку у різних ролях, студенти отримували можливість виявити свою індивідуальність [4, с. 114]. Рольове перевтілення допомагало учасникам глибше усвідомити й об'єктивно аналізувати свою й чужу поведінку. Цінним виявляється те, що заняття з використанням ділової гри не зводиться лише до механічного, хоча й ефективного, використання навчального матеріалу. Воно виробляє вміння мислити системно, продуктивно, зумовлює рух думки, стає творчим процесом, що, безумовно, підвищує інтерес студентів до самого навчання [6, с. 290].

Основна роль у нашій експериментально-дослідній роботі з формування професійної готовності соціальних педагогів до

губернерської діяльності відводилась курсу “Технології роботи соціального губернера”. Мета курсу – ознайомлення студентів із теоретичними та практичними основами губернерства, історією розвитку губернерства як соціально-педагогічного явища, поглиблення знань у галузі особливостей діяльності соціальних педагогів з різними категоріями дітей в домашніх умовах чи умовах, що наближені до таких, психолого-педагогічних та методичних основ організації роботи соціального губернера, а також розвиток особистості, формування професійно орієнтованого світогляду майбутніх соціальних педагогів, які відповідатимуть вимогам, що висуваються сучасним суспільством до губернера-фахівця.

На початку вивчення професійно орієнтованого курсу “Технології роботи соціального губернера” кожен студент обирав тему (проблему) індивідуально-дослідницького завдання, над вирішенням якого працював тривалий час. Обравши теми, студенти опрацьовували матеріал, що допомагав їм розібратися у сутності і способах вирішення проблеми (бачення конкретної теми (проблеми) у соціально-педагогічній перспективі). Викладачі допомагали студентам сформулювати обрані теми-проблеми, підібрати літературу, надавали конкретну допомогу у розробці і вирішенні поставлених завдань, підготовці і захисті звіту. Після виконання завдання захист підготовленого студентами звіту відбувався у присутності не лише викладачів, студентів, а й із запрошенням губернерів-практиків.

Організована нами навчальна діяльність спрямовувалась на активізацію морально-психологічної сутності кожного зі студентів. Для усвідомлення особливостей губернерської діяльності, самооцінювання своїх професійно-особистісних якостей, ми пропонували студентам твори-есе. Це сприяло складанню студентами професійного автопортрету, переліку особистісних і професійних якостей, необхідних соціальному губернерові, та визначенню найголовніших з них.

Оскільки у професійній діяльності соціального педагога значне місце посідає розробка та реалізація різних соціальних проектів, для формування у студентів знань та умінь розробляти та реалізовувати такі проекти, усвідомлюючи при цьому функції соціального губернера, ми обрали метод ігрового проектування. Зокрема, за темою заняття “Дитина в оточуючому світі”, метою якого було розкриття ролі соціального виховання дитини в

умовах домашньої освіти, студентам пропонувалось розробити проект соціального виховання дитини, яка виховується в домашніх умовах. Працюючи над завданням, студенти розкривали питання використання можливостей соціуму в організації соціально-педагогічної діяльності гувернера; формування самостійності, позитивних рис характеру, етичних норм, культури поведінки, соціальних здібностей вихованців; впливу обрядів на розвиток особистості; різноманітності форм відпочинку та багато інших. Відповідно до планованої діяльності, студенти окреслювали певні маршрути, виготовляли дидактичний матеріал, добирали наочність, наводили описові розповіді.

Робота над проектами сприяла формуванню у майбутніх гувернерів умінь проектувати зміст та соціально-педагогічні форми роботи з дітьми, що виховуються в домашніх умовах; спостерігати й аналізувати конкретну соціальну обстановку, мікросередовище; правильно оцінювати зовнішні соціально-педагогічні впливи на вихованців, розуміти переваги й соціальну обмеженість домашньої освіти, робити висновки про ефективність прогнозованої діяльності; у разі необхідності коректувати її; вести дослідницьку роботу; передбачати можливості та поведінку учасників проекту.

З метою підвищення осмислення і засвоєння студентами теоретичної інформації, у ході дослідно-експериментальної роботи нами також використовувались сюжетно-рольові ігри, змодельовані соціально-педагогічні завдання, реальні приклади-ілюстрації, відеосюжети. Це забезпечило віддзеркалення реального життя і сприяло підвищенню пізнавальної активності студентів під час занять.

Для підвищення якості навчального процесу нами проводився систематичний контроль, що дозволяло виявити і попередити складності професійного самовизначення та становлення студентів. Як відомо, контроль знань виступає вимірюванням (оцінкою) ступеня відповідності професійного зростання тих, хто навчається (майбутніх фахівців) кваліфікаційним вимогам, а також є потужним стимулятором, що забезпечує корекцію неправильно засвоєних знань чи недостатньо сформованих умінь і навичок [4, с. 121].

У своїй роботі контролю ми піддавали системи мотивів і цінностей, знань і умінь, особистісних характеристик, набутих майбутніми соціальними педагогами у процесі навчання, як

засобів та умов, необхідних для здійснення професійної, зокрема гувернерської діяльності.

Поточний контроль здійснювався у формі усного опитування, перевірки конспектів, рефератів, якості виконання завдань самостійної роботи та творчих робіт студентів, тестування. Підсумкова оцінка визначалась за результатами участі студентів у заняттях, їхньої активності у дискусіях і диспутах, аналізі професійних задач, дослідницькій діяльності, на підставі якості виконаних практичних завдань, творчого підходу до навчання.

Поряд із вищезазначеним важливо наголосити, що традиційне теоретичне навчання, навіть озброєне сучасними активними методами, недостатньо ефективне для практичної діяльності. Практичне навчання може реалізовуватись у специфічних організаційних формах: індивідуальні, групові, фронтальні консультації; взаємовідвідування; ділові та рольові ігри; „круглі столи”; виконання індивідуальних завдань. Проте, невід’ємною складовою навчально-виховного процесу, однією зі значущих структурних форм навчальної діяльності та засобом формування у студентів професійних знань, практичних умінь, навичок та особистісних якостей фахівця гуманістичного спрямування є практика студентів. Створюючи умови, адекватні умовам самостійної професійної діяльності, саме ефективно організована практика студентів найчастіше є запорукою появи особистого стилю професійної діяльності фахівця [5].

Слід зазначити, що проведення експериментального дослідження, пов’язаного з питаннями гувернерської діяльності соціальних педагогів у домашньому – сімейно-побутовому середовищі, зумовлене певними ускладненнями, тому що сім’я уявляє собою відносно замкнену соціальну інституцію. Важливо зауважити, що вивчення діяльності майбутніх соціальних гувернерів у сімейно-побутовому середовищі є більш обмеженим, ніж при дослідженні і діагностуванні здійснення ними практичних дій в громадських установах (дитячих будинках, школах-інтернатах, школах санаторного типу, будинках для дітей-інвалідів, центрах соціальних служб для дітей та молоді і т.п.). Це зумовлене тим, що у ході експериментальних спостережень, як відомо, педагогічні явища вивчаються при спеціально створюваних умовах протягом більш чи менш тривалого періоду. При цьому експериментатори активно втручаються у процес

явища, що вивчається, усувають одні фактори, посилюють інші. Родина ж, у силу своєї замкненості, доволі неохоче впускає експериментаторів у свої стіни, у свій внутрішній світ, для роботи з власними дітьми з метою відпрацювання майбутнім дипломованим фахівцем професійних умінь та навичок [2, с. 19].

З огляду на це, базую проведення практики майбутніх соціальних педагогів при підготовці їх до гувернерської діяльності у нашій дослідно-експериментальній роботі, стали Центр навчання гувернанток "Ваша добра няня" та Харківський обласний спеціальний загальноосвітній навчально-виховний комплекс (дошкільний навчальний заклад – школа – інтернат) для дітей з вадами слуху.

На початок практики студенти вже мали відносно сформовану систему основних професійних знань, технологічних та методичних прийомів діяльності. Регулярне підтримання ними зв'язку з викладачами теоретичних дисциплін, які брали участь в організації та проведенні практики, було необхідною умовою, що дозволило систематизувати навчальний процес і сприяло усвідомленому ставленню студентів до неаудиторних форм навчання, усвідомленню своїх можливостей, потенціалу, професіоналізму й відповідальності. Студенти перевіряли і розуміли, чи можуть на практиці, у реальній ситуації, зробити те, чому їх вчили. Цей фактор був надзвичайно важливим у набутті майбутніми соціальними педагогами професійної впевненості.

Результати експериментально-дослідної роботи засвідчили, що поєднання різноманітних освітніх технологій, які ставлять студентів в активну позицію й сприяють засвоєнню ними конструктивного досвіду майбутньої професійної діяльності, забезпечує ефективність підготовки майбутніх фахівців, зокрема соціальних педагогів до гувернерської діяльності. Підсумовуючи вищезазначене, можна зробити висновок, що організований нами навчально-виховний процес зумовив формування у студентів готовності до здійснення професійної діяльності за мотиваційно-ціннісним, змістовим, діяльним та особистісно-рефлексивним компонентами та сприяв розвитку креативності, формуванню творчих та дослідницьких умінь студентів. Поряд із цим, слід наголосити, що подальше удосконалення організації практичної підготовки сучасних гувернерських кадрів безперечно зумовить підвищення якості процесу становлення

фахівців, що може бути змістом подальших наукових пошуків та методичних розробок у справі підготовки майбутніх соціальних педагогів до гувернерської діяльності.

Література:

1. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация: исследования: [учеб. пособие для вузов] / В.И. Загвязинский. – [2-е изд., испр.]. – М.: „Академия”, 2004. – 118 с.
2. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учебник [для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений] / Т.А. Куликова. – М.: Издательский центр „Академия”, 1999. – 232 с.
3. Мацкевич Ю.Р. Підготовка соціальних педагогів до роботи з людьми похилого віку: дис. кандидата пед. наук: 13.00.05 / Мацкевич Юліана Рафаїлівна. – Запоріжжя, 2002. – 220 с.
4. Платонова Н. Дидактика социального образования: особенности обучения социальной работе / Н. Платонова. - СПб., 2001. – 166 с.
5. Фалинська З.З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Фалинська Зоряна Зенонівна. – Львів, 2006. – 284 с.
6. Харченко С.Я. Соціалізація дітей і молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика: монографія / С.Я. Харченко. – Луганськ, Альма-матер, 2006. – 320 с.

In the article the features of basic preparation of future social teachers to realization of tutor activity have been surveyed, reveals the methods of organization of training during forming of readiness of future social teachers to tutor activity.

Key words: *active forms of training, method of “brain storm”, problem questions, analysis of concrete social-pedagogical situations, business game, professionally oriented course, social project, social pedagogical practice.*

Рассмотрены особенности базовой подготовки будущих социальных педагогов к осуществлению гувернерской деятельности, раскрыты методы организации обучения в процессе формирования готовности будущих социальных педагогов к гувернерской деятельности.

Ключевые слова: *активные формы обучения, метод “мозгового штурма”, проблемные вопросы, анализ конкретных социально-педагогических ситуаций, деловая игра, профессионально ориентированный курс, социальный проект, социально-педагогическая практика.*

УДК 376. 54:7

О.А. Комаровська, м. Київ

ПРО СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ “ХУДОЖНЯ ОБДАРОВАНІСТЬ” ТА “ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНА ВИХОВАНІСТЬ”

У статті розглянуто структуру художньо-естетичної вихованості особистості, виявлено місце естетичного ставлення в ній у порівнянні з функціонуванням останнього як компонента “ядра” художньої обдарованості.

Ключові слова: художня обдарованість, художньо – естетична вихованість, естетичне ставлення, психомоторика.

На тлі численних досліджень обдарованості (Б. Ананьєв, І. Бех, Д. Богоявленська, А. Брушлинський, Л. Виготський, О. Ковальов, Н. Лейтес, О.М. Леонт'єв, О. Матюшкін, В. Моляко, Я. Пономар'єв, Р. Пономар'єва-Семенова, В. Рибалка, С. Рубінштейн, Б. Теплов, Д. Ушаков, М. Холодна, В. Шадріков, В. Юркевич та ін.), які висвітлюють різні її ракурси, пошуки сутності обдарованості художньої, зрозуміло, перебувають у контексті розуміння її як системи властивостей особистості, що виявляє себе у художній творчості та апіорі охоплює і художньо-пізнавальну мотивацію, і спрямованість особистості на самопрояв і саморозвиток у мистецькій діяльності, і креативні характеристики, тобто ті риси, що є притаманними будь – якому різновиду обдарованості. Виявлення специфіки власне художньої обдарованості у єдності її підтипів (музичної, театральної, хореографічної, літературної, образотворчої тощо) мають спиратися на специфіку мистецтва як форми свідомості та його впливу на особистість, що є предметом уваги мистецької педагогіки, зокрема теорії естетичного виховання (Ю. Борєв, І. Джидар'ян, Д. Джола, І. Зязюн., М. Каган, А. Комарова, Н. Крилова, Ю. Крупник, Д. Кучерюк, Л. Левчук, Л. Масол, Н. Миропольська, В. Панченко, О. Оніщенко, О. Органова, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Семашко, Г. Шевченко, А. Щербо та ін.). Однак, результатом виховного процесу тут виступає художньо – естетична вихованість, яка – при спільній сфері діяльності – мистецтві – суттєво відрізняється від художньої

обдарованості. Тому для визначення “ядра” художньої обдарованості, що оптимізує її подальшу ідентифікацію та розвиток, слід окреслити принципові відмінності від змісту вихованості.

Передусім акцентуації підлягає особливий спосіб пізнання, в якому реалізується *художньо пізнавальна мотивація особистості та її спрямованість на самовираження мистецькими засобами*. Йдеться про специфічне для мистецької діяльності ставлення до оточуючого світу та мистецтва, тобто про **художньо – естетичне ставлення**.

Категорія естетичного ставлення є предметом вивчення переважно в контексті естетичної свідомості – її структури, взаємодії форм і проявів, перебігу процесів тощо. Тому серед ряду праць варто звернути особливу увагу на дослідження О. Мелік–Пашаєва, присвячені вивченню естетичного ставлення у його співвідношенні з питанням художніх здібностей [7]: естетичне ставлення розглядається як головна художня здібність в комплексі загальних художніх здібностей, як “єдине коріння” усіх способів художнього освоєння світу. По відношенню до ставлення як загальної художньої здібності більш спеціальні здібності (музичні, літературні тощо) виступають як його конкретизація щодо окремих сфер мистецтва, котрі порізному відображають світ, оскільки працюють з різним матеріалом. Наукові висновки О. Мелік–Пашаєва співзвучні з поглядами митців, висловленими у процесі репетицій, інтерв’ю, нотатках тощо. Однак, слід згадати і висновки Б.Теплова за результатами його аналізу таланту М. Римського-Корсакова, на які також посилається і О. Мелік–Пашаєв: володіння композитором надзвичайно сильним чуттям природи, особливим зоровим сприйманням світу і ін. (відомо, що Римського-Корсакова вважають одним з найяскравіших “звукописців”, тобто живописців у музиці) не можна вважати “додатком” до його музичних здібностей – слуху, ритму, чуття тембру і т.д. Описані якості є складовою *музичного* таланту митця. Продовжимо логіку: у живописця сприймання звукових, музичних образів залишається “живописним”, у письменника його музичні або образотворчі якості підпорядковані “головному” таланту – літературному і т.д. Але слід погодитись з тим, що дія спрямованості особистості не може бути замкненою межами

лише однієї діяльності, а визначає *ставлення митця до життя в цілому*, що і наповнює особливою енергетикою його творчість у провідному виді мистецтва. Завдяки естетичному ставленню, пізнання дійсності митцем перетворюється на зміст художніх творів. Естетичне ставлення виступає як особливий тип узагальнення в процесі пізнання дійсності, який і є “естетичним”, “художнім”, притаманним людям мистецтва і який слід розглядати як суттєвий прояв цілісної характеристики особистості. Висновки О. Мелік-Пашаєва значно розширюють традиційне розуміння обдарованості Б. Тепловим як комплексу взаємопов’язаних здібностей: художньо обдаровану людину цілісно характеризує особливе ставлення до матеріалу мистецтва, що і визначається як “ядро” художньої обдарованості [7].

Однак, незважаючи на те, що художньо-естетичне ставлення як основа мистецької діяльності дійсно є важливою характеристикою художнього таланту, все ж для ідентифікації різновиду обдарованості лише його виявляється недостатньо:

- по-перше, ставлення в описаному О. Мелік-Пашаєвим вигляді “ядра” не виявляє себе в такому ранньому віці, в якому найчастіше вже можливо ідентифікувати особистість як художньо – обдаровану з 3-4 років (С. Рубінштейн, Б. Ананьєв, С. Науменко та ін.). Це пов’язано з тим, що в структурі естетичної свідомості ставлення існує в різних формах, які “визрівають” поступово протягом життя;
- по-друге, не всі особистості, котрі володіють подібним естетичним ставленням до життя, здатні самі виступати митцями – безпосередніми творцями художнього образу. Серед численних прикладів з біографій визначних особистостей пригадаємо життєдіяльність В. Стасова – музичного, художнього, театрального, літературного критика, який сам не створив жодного мистецького твору, втім був натхненником багатьох видатних митців 19 ст.; або творчість С. Дягілева, який тонко відчував мистецтво, проте не став ані композитором, ані балетмейстером, ані художником, хоча відкрив світовій культурі чимало геніальних імен виконавців, композиторів, театральних художників. У подібних прикладах йдеться про особистостей, що не були творцями художніх образів буквально, проте мали і спрямованість на діяльність у

мистецькій сфері, і сильну художньо-пізнавальну мотивацію, і розвинене художньо – естетичне ставлення.

З цього приводу Д. Ушаков та ін. [11, с. 120 – 121] слушно зауважують, що всі “локальні сторони психіки людини, її конкретні вміння, навички, перетворюються на художні здібності лише тією мірою, в якій вони сприяють створенню виразного образу. Здібність тонко розрізняти кольори традиційно приписувалась живописцям. Проте існує чимало людей, що добре орієнтуються у відтінках кольору, але не мають ніякого відношення до мистецтва. Відмінність художника в тому, що він використовує виразність кольору для передачі тонких відтінків настрою, кольори для нього – *вираження духовної сутності*”.

Теорією естетичного виховання так чи інакше з’ясовано, що функціонування моделі процесу естетичного виховання пов’язано зі структурою *естетичної свідомості* і передбачає необхідність гармонійного розвитку, духовного удосконалення особистості. Результативність пов’язується зі сформованістю естетичної свідомості (як форм проявів естетичного ставлення) – з позицій оцінки якості і особливостей естетичного сприймання, почуттів, переживань, уподобань, інтересів, потреб, смаків, установок, ідеалів, ціннісних орієнтацій, ролі набуття знань, естетичного досвіду, взаємозалежності свідомості та діяльності тощо. Актуальності набуває також акцентуація в контексті естетичної вихованості сфери життєтворення як самореалізації особистості. Йдеться про спрямованість особистості на перетворення дійсності та про визначення ролі мистецької освіти в цьому, тобто про розширення традиційних меж змісту естетичного виховання. Дана теза має зв’язок з розробкою педагогічних аспектів проблеми компетентної особистості (А. Хуторської, І. Родигіна та ін.), а до сфери естетичної вихованості залучається поняття художньо-естетичної компетентності (Л. Масол, Н. Миропольська). Так, наприклад, Л. Масол розглядає художньо-естетичну компетентність як “здатність керуватися набутими художніми знаннями та вміннями, готовність використовувати отриманий досвід у самостійній діяльності згідно з універсальними загальнолюдськими естетичними цінностями та власними духовно-світоглядними позиціями” [4]. При цьому художні

здібності і художнє мислення подаються як такі, що в ряді інших чинників, “забезпечують готовність до художньо-творчої реалізації і безперервного духовного самовдосконалення протягом життя” в процесі художньо-естетичного розвитку особистості” [там само, с. 1, 8].

Естетична свідомість – уся її розгалужена і багаторівнева система – перебуває в тісному взаємозв’язку з художньо-естетичною діяльністю як практичною: включення у практичну творчість виступає провідним чинником удосконалення естетичної свідомості через розвиток “в дії” усіх форм художньо-естетичного ставлення. В такому розумінні художня творчість є стимулюючим чинником розвитку особистості і набуває актуальності для особистісного становлення кожної людини – незалежно від рівня і змістової якості її мистецьких здібностей. У такий спосіб розвиток мистецьких здібностей виступає як свого роду “допоміжний”, сприятливий художньо-естетичному вихованню чинник. А безпосередніми діагностичними критеріями вихованості є не розвиток здібностей і рівень та якісні характеристики обдарованості, а характеристики естетичної свідомості – розвиненість емоційно – почуттєвої сфери, особливості естетичного сприймання, набуття навичок аналітичної діяльності, виникнення інтересу та потреби у спілкуванні з мистецькими творами, змістовність дозвілля та інші, які переводять особистість на рівень здатності до естетично – перетворюючої діяльності і далі – в естетико – компетентнісну сферу.

Педагогічна практика знає чимало прикладів того, як учні спеціалізованих мистецьких закладів, усвідомлюючи на певному етапі життя так звану “професійну безперспективність” і не відчуваючи потягу продовжувати заняття мистецтвом, демонструють високі показники художньо – естетичної вихованості: володіють інформацією про різні види мистецтва, вміють висловити критичні оцінкові судження про художні явища, часто бувають за власною ініціативою в концертах, театрах, музеях. Але лише одиниці з них, наприклад, демонструють яскраву емоційність сприймання, більшість просто пишається ерудицією. При педагогічному спостереженні виявляється, що увага таких дітей при сприйманні концентрується ними вольовими зусиллями, завдяки навичкам, здобутим у навчанні. Тобто у сфері естетичної свідомості компенсаторна роль тих

чи інших складових дозволяє зафіксувати високі рівні вихованості при досить неясних здібностях, в яких вади стосуються емоційної сфери як основи художнього пізнання світу митцем – автором художніх образів.

Однак, у наведених та інших біографічних прикладах (з життя меценатів, колекціонерів, слухачів, глядачів тощо) висока розвиненість емоційної сфери і мотиваційна спрямованість на художнє пізнання є очевидною, як і факт недостатнього “втручання” певних специфічних властивостей, які дозволяли б кожному з них писати музику, бути живописцем або актором. Наведені приклади гіпотетично є демонстрацією пріоритетності художньо-естетичної свідомості як критерію вихованості над яскравою безпосередньо художньою обдарованістю.

Таким чином, розуміння ставлення як загальної художньої здібності в структурі художньої обдарованості має доповнюватись пошуками тих властивостей, які і “дозволяють” особистості втілювати задум, “переводити” свою інтерпретацію – бачення світу в художній образ, своєрідним чином “нанижуючи” комплекс спеціальних художніх здібностей на “ядро”.

Аналізуючи в даному ракурсі особливості, наприклад, хореографічної обдарованості, О. Кульчицька висловлює припущення про поєднання, структурування ряду здібностей, які “в своїй єдності створюють неперевершену майстерність”, а саме: фізична будова організму, пластика тіла (легкість, гнучкість, гармонійне і пропорційне поєднання окремих частин), музичні дані, мімічна виразність, інтуїтивне розуміння образу героя і відтворення його в рухах тіла, виразах обличчя (“входження в образ”) [5].

Однак, О. Кульчицька справедливо порушує й питання про достатність (чи недостатність) перелічених якостей для ідентифікації хореографічного таланту, додаючи до цього ряду волю, захопленість балетом, працездатність тощо. Проте усі ці риси також є необхідними для реалізації будь-яких здібностей, в тому числі і всіх художніх. В той же час, педагоги-практики наводять численні приклади того, як дитина з надзвичайно виразною пластикою і сприятливими особливостями фізичної будови тіла (гнучкістю, виворотністю і т.п.), виявляється нездатною у втіленні задуму, який вона в той же час добре розуміє та інтерпретує вербально. Про аналогічні “вимоги” до

акторів свідчать численні спогади учнів К. Станіславського, який, розмірковуючи про сутність акторського таланту, виокремлював в ньому комплекс таких рис, як чутливість і чуйність, темпераментність, фантазію, смак, інтелект, щирість, безпосередність, сценічну привабливість та вміння “заражати”, а також необхідність “виражальних даних” – хорошого голосу, виразних очей, міміки, “лінії тіла”, пластичності. Однак, при всій точності подібного змісту характеристики, безсумнівно, носять дещо описовий, так би мовити супроводжуючий характер, отже – не можуть повною мірою слугувати індикатором конкретного різновиду художніх здібностей.

Вочевидь, в описаному О. Мелік-Пашаєвим “ядрі” художньої обдарованості до художньо – естетичного ставлення має бути долученим ще один компонент, який розкриває і фіксує здатність особистості втілювати образ, що виникає як результат ставлення, результат художнього пізнання. Цей компонент є своєрідною здатністю “**переведення**” так званого “образу –пізнання” в “образ – результат”, що є спільним також для всіх різновидів художньої обдарованості, однак саме цей компонент конкретизує спрямованість особистості на творчість у певній мистецькій сфері, оскільки передбачає вибір способів самовираження (засобів виду мистецтва). Одним з перших на це звернув увагу В. Кириєнко [3], який, здійснюючи експериментальні дослідження здібностей до реалістичного зображення, виокремив ряд необхідних для ідентифікації цього різновиду художньої обдарованості компонентів, а саме: до здатності точної оцінки пропорцій, оцінки світлосних відношень, точного визначення “на око” вертикалі й горизонталі, цілісного або синтетичного бачення В. Кириєнко додає наявність особливої зорової пам’яті як однієї з найважливіших здібностей саме до образотворчої діяльності. Але головне, на чому акцентується увага, – це ряд *рухових реакцій* і пов’язане з ними *м’язове чуття*, і – що дуже суттєво – здатність виникнення *зорово-кінестатичних асоціацій*. Так, В. Кириєнко доходить важливого висновку про те, що одним з найсуттєвіших компонентів художнього таланту є здатність фіксувати уявою та *відтворювати* живі і яскраві образи предметів, що були сприйняті раніше.

В дослідженнях В. Ражніковим [12], Г. Ержемським [2] специфіки диригентських здібностей виокремлюється

психологічний контакт диригента і оркестрового колективу, котрий виявляється у своєрідному “зараженні” музикантів своїм інтерпретаційним задумом, здатністю спрямовувати перебіг процесу колективного виконання, що по суті є нічим іншим, як вмінням “переводити” задум у художній образ.

Пояснення механізмів описаної здатності “переведення” С. Науменко пов’язує з психомоторною сферою особистості [8], що охоплює сенсомоторні, ідеомоторні та емоційно – моторні процеси і виявляє себе у сприйнятті часу і простору, просторово-динамічній чутливості, чутливості кінестетичної сенсомоторної системи. Причому С. Науменко безспідставно наполягає на *вродженому її характері та пріоритетності в структурі художньої обдарованості саме психомоторики*, яка перебуває в єдності з емоційною сферою. Вроджений характер психомоторних здібностей, що є визначальним для ідентифікації художньої обдарованості, як раз і підтверджується (і водночас пояснює) не тільки раннім віковим проявом художньої обдарованості (як доведеним практикою фактом), а передусім дуже чіткою і, зазвичай, неусвідомленою спрямованістю дитини на конкретні засоби – звук, колір, лінію, форму, пластику, мовлення тощо. Такий потяг супроводжується особливим чуттям матеріалу – як підкреслює А. Готсдінер, мається на увазі “не знання, а саме чуття матеріалу, оскільки крім теоретичних та практичних знань про нього в цьому беруть участь інтуїція, здогадка, прогнозування. Воно наповнює уявлення відчуттям тілесності, звучання, баченням працюючого механізму, пульсуванням вигаданої рими” [1, с. 86 – 87]. Відзначимо, що художньо обдарованим дітям описане чуття матеріалу притаманно первинно, ще до того, як вони одержують теоретичні і розгорнуті практичні знання про нього. Буває достатньо лише натяку, найменшої інформації про такий матеріал. Наприклад, за свідченням балетмейстера, з.а.України В. Шмагуна поштовхом виникнення у 10-річного сільського хлопчика – непереможного бажання навчатися танцювати стало випадково почуте радіооголошення про набір до хореографічного училища.

В дослідженнях О. Матюшкіна, Д. Богоявленської та ін. якраз знаходимо підкреслену дослідницьку увагу до факту високої вибіркості обдарованої особистості щодо пізнавальної мотивації та пошукової активності [6; 10] по відношенню до

об'єкту пізнання, яку пропонується приймати як одну з передумов розвитку спеціальних здібностей. Продовжуючи логіку С. Науменко, можна стверджувати, що вибірковість у контексті художнього пізнання і самовираження як неусвідомлена спрямованість на конкретні засоби, є своєрідною дією психомоторики. За умови взаємозв'язку художньо-естетичного ставлення та здатності "переведення" в структурі художньої обдарованості набувають змісту і починають "діяти" вже такі риси як фантазія, увага, пам'ять, смак, будова тіла, виразність міміки і т.д. і т.п. А власне реалізація художньо-естетичного ставлення через прояви психомоторики набуває специфічних, неповторних рис у різних підтипах обдарованості – музичному, сценічному, образотворчому і т.д.

Таким чином, відмінності у змісті понять художня обдарованість і художньо-естетична вихованість насамперед полягають у тому, що: у структурі художньої обдарованості невід'ємним ідентифікатором є чинник психомоторних особливостей особистості, які дозволяють здійснювати "переведення" запасу художньо-естетичного досвіду в образ; якщо ж розуміти процес "переведення" так званого "образу – світу" в "образ – результат" як конкретну практично-творчу (або художньо-практичну) діяльність, то остання також присутня і в змісті художньо-естетичного виховання, впливаючи на досягнення все більш високих рівнів вихованості.

Однак, в останньому включення особистості у діяльність виступає як сприятливий вихованню важіль, котрий проте не є обов'язковим: навіть не займаючись безпосередньо музичним виконавством, живописом, ліпленням, сценічною творчістю тощо, лише обмежуючись набуттям слухового або глядацького досвіду, навичок сприймання, здобуттям інформації, особистість все ж перебуває під впливом мистецтва, отже естетично виховується.

Особистість естетично вихована не обов'язково створює кінцевий результат – мистецький твір; не це є метою виховання. Існує взаємозалежність між змістом обдарованості і мотиваційності митця: мотиваційна сфера митця спрямована на самовираження, на "оприлюднення" художньо – естетичного досвіду як досвіду переживань ним реального світу. Причому така спрямованість на самовираження в обдарованості

особистості є тим сильнішою, чим яскравішими є художні здібності. Найчастіше вона виявляється неусвідомлено, не піддається “зовнішній” корекції і завжди націлена на природний для митця результат – народження твору, образу, що виникає як наслідок сильного емоційного індивідуалізованого переживання. Мотивація особистості до удосконалення стану своєї художньо – естетичної вихованості може бути пов’язаною як з інтересом до мистецтва і бажанням його пізнавати, так і не пов’язаною безпосередньо з ним, скерованою іншими потребами, і навіть супроводжуватись вольовими зусиллями, коректуватися ззовні;

Пошукова вибірковість може бути присутньою в обох явищах, проте в структурі обдарованості вона - як спрямованість на конкретний вид (види) мистецької діяльності та засоби виразності як способи самовираження - є невід’ємною: це не просто відображення уподобань, а те саме первинно неусвідомлене “внутрішнє”, що робить усю психіку “або музичною, або живописною, або поетичною” тощо.

Література:

1. Готсдинер А.Л. К проблеме многосторонних способностей/ А.Л.Готсдинер //Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С. 82-88.
2. Ержемский Г. Л. Закономерности и парадоксы дирижирования: Психология. Теория. Практика. / Г.Л. Ержемский. - СПб. : ПКП “Деан”, 1993. – 261 с.
3. Киреенко В.И. Психология способностей к изобразительной деятельности/ В.И. Киреенко - М.: Издательство академии педагогических наук, 1959. – 304 с.
4. Концепція та Комплексна програма художньо – естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах/ Л.М. Масол, наук. керівник, Н.І Ганнусенко, О.А. Комаровська та ін. /К.:Педагогічна преса, 2004. –32 с. (Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України . – 2004. – № 10.
5. Кульчицька О.І. Хореографічна обдарованість та її прояви у дитячому віці/ О.І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2000.- № 3. – С. 6–10.
6. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29-33.

7. Мелик-Пашаев А.А. Из опыта изучения эстетического отношения к действительности/ А.А. Мелик-Пашаев // Вопросы психологи – 1990. – №5. – С. 22-30.
8. Науменко С.І. Художня обдарованість як фундамент психічного розвитку особистості / С.Д.Максименко, Р.О.Семенова, С.І.Науменко, О.Г.Виноградов //Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога: міжнародна науково – практична конференція 27 -29 квітня 1998 р.: матеріали доповідей та повідомлень. – К.: Гнозис. 1998. – с. 185–190.
9. Національна державна комплексна програма естетичного виховання: Проект. / АПН України, Інститут українознавства Київського ун-ту ім. Т.Г.Шевченка та ін. / Уклад. І.А.Зязюн, О.М.Семашко. – К., 1994. – 63 с.
10. Одаренность. Рабочая концепция/ [Брушлинский А.В., Бабаева Ю.Д., Дружинин В.Н., Лейтес Н.С., Матюшкин А.М. и др.]; под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова. - М.: ИЧП “Издательство Магистр”, 1998. - 68 с.
11. Психология одаренности от теории к практике / [В.Н.Дружинин, А.А.Адашкина, Л.В.Попова и др.]; под ред. Д.В. Ушакова. – М.: Пер Сэ, 2000. – 130 с.
12. Ражников В.Г. Психология творческого процесса дирижера: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. психол. наук: 19.00.01 / В.Г. Ражников. – М., 1973. – 20 с.

The article “About the Correlation of Definitions “Artistic Talent” and “Art-esthetic Breeding” considers the structure of art-esthetic breeding of personality and reveals the place of esthetic attitude in it in comparison with functioning of the latter as a component of the “core” of artistic talent.

Key words: *artistic talent, art-esthetic breeding, esthetic attitude, psychomotor system.*

В статье рассмотрена структура художественно-эстетической воспитанности, обозначено место эстетического отношения в ней в сравнении с функционированием последнего в качестве компонента “ядра” художественной одаренности.

Ключевые слова: *художественная одаренность, художественно-эстетическая воспитанность, эстетическое отношение, психомоторика*

ЗМІСТ

<i>І.Д. Бех, м. Київ</i> ЖИТТЯ ОСОБИСТОСТІ У ВИМІРІ ДУХОВНОСТІ	3
<i>Т.В. Кравченко, м. Київ</i> СОЦІАЛІЗАЦІЯ І ВИХОВАННЯ: ЛОГІКА ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ	17
<i>В.М. Шахрай, м. Київ</i> СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА (СОЦІАЛЬНО-РОЛЬОВИЙ АСПЕКТ)	28
<i>Т.М. Білан, м. Київ</i> СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ЯК КОМПОНЕНТ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ	38
<i>Н.П. Ободяньська, м. Вінниця</i> ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ХРИСТІЯНСЬКОЇ АНТРОПОЛОГІЇ ЯК СВІТОГЛЯДНОГО ПІДґРУНТЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ	44
<i>Т.В. Петренко, м. Київ</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ САМОПОВАГИ У МОЛОДІ	53
<i>С.А. Шумило, м. Бердичів</i> ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ	61
<i>О.М. Сергєєнко, м. Київ</i> КУЛЬТУРА САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПЕРЕДУМОВА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ	69
<i>О.М. Дуброва, м. Київ</i> КУЛЬТУРА СПІЛКУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ: СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ	78
<i>О.В. Кравченко, м. Київ</i> ПРОБЛЕМА ДОСЛІДЖЕННЯ ДОВІРИ: МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД	87
<i>Т.В. Потапчук, м. Рівне</i> ПОНЯТТЯ ІДЕНТИЧНОСТІ В РУСЛІ ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	94

- І.М. Свириденко, м. Житомир*
**ВІРНІСТЬ В ОСОБИСТИХ ВЗАЄМИНАХ:
ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ..... 103**
- Ю.А. Гапон, Н.С. Волошина, м. Запоріжжя*
**ВПЛИВ ГУМАНІТАРНОЇ ПОЗИЦІЇ ВИХОВАТЕЛЯ
НА РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ 112**
- О.Б. Бернацька, м. Київ*
**ВПРОВАДЖЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО
ПЛАНУ РОЗВИТКУ ЯК ТЕХНОЛОГІЇ ВИХОВАННЯ
САМОСТІЙНОЇ ОСОБИСТОСТІ 121**
- Н.Б. Гонтаровська, м. Дніпропетровськ*
**ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД У СТВОРЕННІ ОСВІТНЬОГО
СЕРЕДОВИЩА РОЗВИТКУ ДИТИНИ 130**
- Р.В. Малиношевський, м. Київ*
**ПРОБЛЕМА СИСТЕМИ “ЛЮДИНА –
СОЦІАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ” У СПАДЩИНІ
В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО 140**
- Н.Г. Тихонова, м. Кіровоград*
**ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ УЧНІВ
У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОСТІ 151**
- О.Л. Кононко, м. Київ*
**ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ СПРИЯННЯ РОЗВИТКУ
У МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНИКА ЦІННІСНОГО
САМОСТАВЛЕННЯ 160**
- Л.В. Шелестова, м. Київ*
**МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ЯК ЧИННИК ВПЛИВУ
НА ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ДОШКІЛЬНИКІВ
ПРО СВІТ 169**
- Л.Ю. Якименко, м. Київ*
**ФОРМУВАННЯ ГУМАННИХ ВЗАЄМИН МОЛОДШИХ
ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ СПІЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ... 177**
- В.А. Старченко, м. Київ*
**ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ
ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ 189**

Л.О. Груша, м. Київ

**ВИЗНАЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ВИХОВАННЯ
ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ 6–10 РОКІВ 199**

А.М. Аніщук, м. Ніжин

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО
ПРИЙНЯТНОЇ ФОРМИ МОВЛЕННЄВОГО
САМОВИРАЖЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ 209**

І.І. Тукач, м. Ніжин

**ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ СФОРМОВАНOSTI
У ДОШКІЛЬНИКІВ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО
СВОЇХ ПРАВ ТА ОBOB'ЯЗКІВ 218**

Н.М. Павлущенко, м. Суми

**ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ
ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ 229**

Л.Л. Єніна, м. Київ

**ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШИХ
ДОШКІЛЬНИКІВ У ТЕАТРАЛІЗОВАНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ... 237**

З.П. Плохій, м. Київ

**ЕКОЛОГІЧНЕ ЗНАННЯ ТА ДИНАМІКА ЙОГО
ФОРМУВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ 248**

О.І. Проскурняк, м. Харків

**ВИВЧЕННЯ ДЕЗАДАПТОВАНOSTI ПЕРШОКЛАСНИКІВ:
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ 257**

Т.Ф. Алексєєнко, м. Київ

**ЦІННОСТІ МАЛОЇ ГРУПИ ШКОЛЯРІВ
ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН 266**

Н.В. Сергєєва, м. Київ

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПОТРЕБИ
ВКЛЮЧЕННЯ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ У МАЛІ ГРУПИ
ШКОЛЯРІВ 275**

О.В. Хмизова, м. Миколаїв

**ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ У МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ
ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПЕДАГОГІКИ 283**

- С.В. Удовицька, м. Київ*
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ
ГІДНОСТІ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ
ДІЯЛЬНОСТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ 291
- В.М. Гарнійчук, м. Київ*
ВЗАЄМОДІЯ ШКОЛИ І ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ
У ВИХОВАННІ ПАТРІОТИЗМУ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ . 299
- О.М. Олексієнко, м. Київ*
ВИХОВАННЯ ТОВАРИСЬКОСТІ ЯК МОРАЛЬНОЇ
ЯКОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ 308
- О.В. Розовець, м. Київ*
СТРУКТУРА ГРОМАДЯНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ ПІДЛІТКІВ:
КОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТ 317
- К.О. Журба, Е.Р. Заредінова, м. Київ*
СТАН СФОРМОВАНOSTІ ПАТРІОТИЗМУ
У МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ 326
- І.М. Шкільна, м. Київ*
ДІАГНОСТИКА ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ
СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ . 335
- С.А. Гаряча, м. Черкаси*
ВИКОРИСТАННЯ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ
ШКІЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ У ВИХОВАННІ ОСНОВ
ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 343
- Н.А. Пустовіт, м. Київ*
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО
ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ШКОЛЯРІВ 353
- О.О. Колонькова, м. Київ*
ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНЕ САМОВИХОВАННЯ СТАРШИХ
ПІДЛІТКІВ І СТАРШОКЛАСНИКІВ 362
- Л.В. Канішевська, м. Київ*
ВЗАЄМОДІЯ ПЕДАГОГІВ І ВИХОВАНЦІВ
НА ОСНОВІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ
ЯК УМОВА ВИХОВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ
СТАРШОКЛАСНИКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ 369

- Л.В. Єременко, м. Київ*
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОПТИМІЗАЦІЇ
САМОСТІЙНОЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ
ПІДЛІТКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ 380
- Т.А. Манько, м. Київ*
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ
САМОПОВАГИ УЧНІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ 390
- Л.Р. Карпушевська, м. Київ*
ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ
У СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ
ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ 399
- І.В. Кобильченко, м. Київ*
ВИХОВАННЯ МИЛОСЕРДЯ У ДІТЕЙ-ВИХОВАНЦІВ
ДИТЯЧИХ БУДИНКІВ СІМЕЙНОГО ТИПУ ЗА
НАПРЯМОМ “МИЛОСЕРДЯ І ПРИРОДА” 407
- О.І. Ігнатова, м. Київ*
ДИТЯЧИЙ БУДИНОК СІМЕЙНОГО ТИПУ
ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ФОРМУВАННЯ
САМОСТІЙНОЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ..... 416
- І.В. Стародубцева, м. Севастополь*
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО
ДОСВІДУ В ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ДИТЯЧОГО
ОЗДОРОВЧОГО ЦЕНТРУ 425
- А.В. Корнієнко, м. Київ*
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ
СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ
ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ У ПОЗАШКІЛЬНИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ 433
- Л.І. Ковбасенко, м. Київ*
ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ
СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... 441
- Т.К. Окушко, м. Київ*
ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ПОЗАШКІЛЬНОМУ
НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ . 451

<i>О.В. Литовченко, м. Київ</i> ПРОБЛЕМА ДОСЛІДЖЕННЯ: ВИХОВАННЯ СОЦІАЛЬНО КОМПЕТЕНТНОЇ ОСОБИСТОСТІ	457
<i>О.В. Салтикова, м. Кіровоград</i> ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПОЗАШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	466
<i>О.Г. Косенчук, м. Кривий Ріг</i> ХАРАКТЕРОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОГО ЛІДЕРА	474
<i>З.П. Бондаренко, м. Дніпропетровськ</i> СОЦІАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТІВ У ВОЛОНТЕРСЬКІЙ РОБОТІ	484
<i>Н.І. Міщенко, м. Ізмаїл</i> МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	494
<i>О.М. Данченко, м. Хмельницький</i> ЗАХОДИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ БЕЗРОБІТНОЇ МОЛОДІ У НІМЕЧЧИНІ	502
<i>В.С. Церклевич, м. Хмельницький</i> СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ІНТЕГРУВАННЯ СТУДЕНТІВ З ОБМЕЖЕНИМИ ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ У ГРУПУ ОДНОКУРСНИКІВ	515
<i>К.М. Панчук, м. Хмельницький</i> ДОЗВІЛЛЄВА ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДІ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА	526
<i>І.Б. Зарубінська, м. Київ</i> ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ПОДОЛАННЯ КРИТИЧНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЙ	534
<i>Л.І. Іванченко, м. Черкаси</i> СУЧАСНІ КЛАСИФІКАЦІЇ МОЛОДІЖНОЇ СУБКУЛЬТУРИ	544

- З.П. Кияниця, м. Київ*
СИСТЕМА НАДАННЯ ІНТЕГРОВАНИХ
СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ ВРАЗЛИВИМ СІМ'ЯМ
ТА ДІТЯМ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ 551
- Г.І. Постолук, м. Київ*
МІЖВІДОМЧА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ОРГАНІЗАЦІЙНА
УМОВА ПОПЕРЕДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНИМИ
СЛУЖБАМИ ВІДМОВ МАТЕРІВ ВІД НЕМОВЛЯТ 562
- О.П. Шароватова, м. Харків*
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ
ПЕДАГОГІВ ДО ГУВЕРНЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
В УМОВАХ СУЧАСНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО
ЗАКЛАДУ 571
- О.А. Комаровська, м. Київ*
ПРО СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ “ХУДОЖНЯ
ОБДАРОВАНІСТЬ” ТА “ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНА
ВИХОВАНІСТЬ” 582

Наукове видання

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

Збірник наукових праць

книга 1

Підписано до друку 18.07.2009 р.
Формат 60x84/16. Гарнітура Times
Папір офсетний. Друк офсетний.
Зам. 215. Ум. друк. арк. 34,87. Обл. – вид. арк. 39,69
Тираж 300.

Видавець і виготовлювач ПП Зволейко Д.Г.
32300, Хмельницька обл.,
м. Кам'янець-Подільський,
вул. Кн. Коріатовичів, 9; тел. (03849) 3-06-20.
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
від 31.08.2005 р. серія ДК № 2276